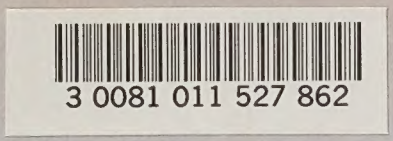
3 0081 011 527 862

JOINT UNIVERSITY
LIBRARIES

NASHVILLE TENNESSEE

A Cooperative
Enterprise of

PEABODY COLLEGE
SCARRITT COLLEGE
VANDERBILT UNIVERSITY

Gift of

Charles A. Rochedieu

378217 no. 20

PC
2025
.E8
no.20

378217

Date Due

Demco-293

ÉTUDES FRANÇAISES
fondées sur l'initiative de la
Société des Professeurs français en Amérique

VINGTIÈME CAHIER

Les Études françaises dans l'enseignement en Grande-Bretagne

par G. T. CLAPTON
et WILLIAM STEWART

1er Juin 1929

Société d'Edition " LES BELLES LETTRES "
95, Boulevard Raspail
PARIS

Déjà parus :

GUSTAVE LANSON : **Méthode de l'histoire littéraire.**

1er Cahier des *Études Françaises.* — In-8° de 56 pages.

HENRY BARGY : **Description phonétique du Présent du Verbe**

2e Cahier des *Études Françaises.* — In-8° de 40 pages.

EUGÈNE FREY : **Quelques remarques sur l'Enseignement de la Grammaire française dans les classes.**

3e Cahier des *Études Françaises.* — In-8° de 60 pages.

GILBERT CHINARD : **Pensées choisies de Montesquieu.**

4e Cahier des *Études Françaises.* — In-8° de 88 pages.

ALBERT BÉDÉ et JEAN LE BAIL : **Anatole France vu par la critique d'aujourd'hui.**

5e Cahier des *Études Françaises.* — In-8° de 66 pages.

RICHARD P. HOLBROOK : **Études et Aventures Patheliniennes.**

RÉGIS MICHAUD : **L'étudiant et le scholar.**

FRANCK L. SCHŒLL : **« Littérature comparée » et Littérature générale » aux États-Unis.**

6e Cahier des *Études Françaises.* — In-8° de 62 pages.

MAURICE ALLIOT et JEAN BAILLOU : **Ronsard et son quatrième centenaire.**

7e Cahier des *Études Françaises.* — In-8° de 112 pages.

ANDRÉ MORIZE : **Organisation et programme d'un Cours général d'introduction à la littérature française, « Survey Course ».**

8e Cahier des *Études Françaises.* — In-8 de 64 pages.

H. YVON : **L'imparfait de l'indicatif.**

9e Cahier des *Études Françaises.* — In-8 de 52 pages.

J. J. SALVERDA DE GRAVE et ERIK STAAFF : **L'enseignement du Français en Hollande et en Suède.**

10e Cahier des *Études Françaises.* — In-8 de 52 pages.

JOINT UNIVERSITY LIBRARIES NASHVILLE, TENN.
gift of C. H. Rochedieu

PC
2025
.E8
no.12
378217

HENRI GIRARD et HENRI MONCEL : **Pour et contre le romantisme.**

11e Cahier des *Études Françaises.* — In-8 de 94 pages.

JEAN PLATTARD : **État présent des Études rabelaisiennes.**

12e *Cahier* des *Études Françaises.* — In-8° de 96 pages.

MISS GREY et H. BARGY : **Plan d'une expérience d'étude consciente de la prononciation française.**

13e *Cahier* des *Études Françaises.* — In-8° de 106 pages.

Cahier de l'Élève. — In-8° de 12 pages.

A. ARSÈNE-ALEXANDRE : **La vie agricole dans la Picardie orientale depuis la guerre.**

14e *Cahier* des *Études Françaises.* — In-8° de 84 pages.

ALBERT DUBEUX : **Les traductions françaises de Shakespeare.**

15e *Cahier* des *Études Françaises.* — In-8° de 81 pages.

JEAN THOMAS : **Quelques aspects du romantisme contemporain.**

16e *Cahier* des *Études Françaises.* — In-8° de 67 pages.

GUY HARNOIS : **Les théories du langage en France.**

17e *Cahier* des *Études Françaises.* — In-8° de 95 pages.

GONZAGUE TRUC : **Classicisme d'hier et classiques d'aujourd'hui.**

18e *Cahier* des *Études Françaises.* — In-8° de 42 pages.

ASSOCIATION DES ÉTUDES FRANÇAISES

(Association internationale propriétaire des "Études Françaises")

COLLÈGE ÉLECTORAL CONSTITUTIF

DE L'ASSOCIATION DES ÉTUDES FRANÇAISES (1927)

La Société des Professeurs Français en Amérique, fondatrice.
Les Membres actifs de l'Association des Études Françaises.
La Société des Amis des Études Françaises.
Le Cercle de recherches sur l'Enseignement du français.

Président :

Paul HAZARD, Professeur au Collège de France.

COMITÉ DE CENTRALISATION

Linguistique : Joseph VENDRYÈS.
Littérature : Paul HAZARD.
Histoire et civilisation : Albert DEMANGEON.

COMITÉ EXÉCUTIF DE COORDINATION

POUR L'AMÉRIQUE DU NORD

Jean-B. ZACHARIE, Président de la Société des Professeurs français en Amérique, *ex-officio*.
Louis CONS, University of Illinois.
RICHARD, T. HOLBROOK, University of California.
André MORIZE, Harvard University.
Henry DUPONT, *Secrétaire pour l'Amérique du Nord* (Hunter College of the City of New-York).

Secrétaire général :

Jean THOMAS, École Normale Supérieure, 45, rue d'Ulm, Paris.

ÉTUDES FRANÇAISES

Fondées sur l'initiative
de la Société des Professeurs français en Amérique

Vingtième Cahier — *1er Juin 1929*

LES ÉTUDES FRANÇAISES DANS L'ENSEIGNEMENT EN GRANDE-BRETAGNE

INTRODUCTION

Le sujet traité dans ce cahier est très vaste. Nous ne prétendons pas avoir fait autre chose que d'en montrer l'étendue, d'indiquer la nature des problèmes qu'il soulève et de fournir des renseignements utiles qui se trouvent dispersés dans un grand nombre de publications de toutes sortes. Comme il nous paraissait impossible de faire comprendre les détails de l'enseignement du français sans faire allusion aux conditions spéciales qui régissent notre système d'enseignement, nous avons cru bon de donner une idée d'ensemble de ce système qui sans cela peut paraître chaotique aux étrangers. Comme, d'autre part, l'état actuel des études françaises ne se comprend que par un long passé, nous avons esquissé un aperçu historique de leur développement. Nous abordons ensuite la question de leur organisation actuelle, et traitons dans notre conclusion du rôle que joue, ou que pourrait jouer la culture française dans nos hautes études.

Nous nous rendons très bien compte que d'autres auraient

été mieux qualifiés que nous pour faire ce travail. Si nous l'avons entrepris, c'est qu'il nous a semblé qu'il existe aujourd'hui en Grande-Bretagne, un état de choses qui ne s'est jamais vu. Non seulement le nombre de personnes sachant le français tant bien que mal est plus grand aujourd'hui qu'il n'a jamais été chez nous (1), mais le français s'y trouve plus étudié que toutes les autres langues modernes ensemble. On peut dire que dans ce sens il jouit d'une prépondérance relative qu'il ne possède nulle part ailleurs, ni en Allemagne où l'anglais tient actuellement la première place, ni aux États-Unis où l'allemand, et l'espagnol probablement aussi, sont plus étudiés que dans les Iles Britanniques.

Quelles qu'en soient les causes — notre aperçu historique les fera comprendre pour une bonne part — la question se pose du sens qu'il conviendrait de donner à ces études françaises qui ont envahi tout notre enseignement. Le français ayant souvent pris la place du latin (le lecteur verra par la suite pourquoi et comment) peut-on espérer tirer les mêmes résultats, réels ou imaginaires, de l'étude du français qu'autrefois de l'étude du latin? Et dans les universités, y a-t-il moyen de faire du français un instrument de culture et de discipline intellectuelle adapté à notre vie et à nos besoins, et qui possède la valeur des études anciennes, telles qu'elles se faisaient autrefois et se font dans une large mesure encore aujourd'hui? Serait-il souhaitable que les études dites « modernes » vinssent remplacer progressivement ou même entièrement les études anciennes? La « culture française » peut-elle exister chez un Anglais, quand il ignore pour une large part sa propre littérature? Et si cela se peut, est-ce souhaitable? C'est la même question qui se pose en France pour tous ceux qui préconisent une « agrégation moderne ».

(1) On peut évaluer à 600.000 le nombre des élèves faisant actuellement le français dans nos établissements d'enseignement.

Quelles sont les « valeurs culturelles » que nous croyons spécialement pouvoir tirer du français? Supposant un Anglais ayant une bonne base de culture nationale, la culture française fournit-elle le meilleur complément de cette culture? Et si nous admettons cela, quel aspect de cette culture est le plus utile pour arrondir, pour compléter (si l'on admet que cela est nécessaire) cette culture autochtone?

Ces questions ont-elles un intérêt essentiel? Le fait que des questions correspondantes paraissent se poser d'une façon urgente dans d'autres pays tend à le prouver. Il est vrai — pour ce qui est de notre problème spécial — que la prépondérance du français chez nous n'est pas le simple fait du hasard; elle n'a pas, non plus, passé inaperçue. Les auteurs du rapport gouvernemental sur les études modernes, publié en 1918, en accordant la première place au français dans notre enseignement, justifient ce choix dans un important paragraphe (1) qui fait ressortir le grand rôle joué par la France dans l'histoire de la civilisation, et qui souligne les points de contact subsistant entre nos deux pays et que la guerre a renforcés. Ce passage conclut ainsi : « De quelque point de vue qu'on se place, le français est, pour nous surtout, la plus importante des langues vivantes; il a, en ce moment, et il devrait garder la première place dans nos écoles et universités. » Le passage entier, trop long pour être cité, mais dont nous signalons l'importance au lecteur, doit sans doute quelque chose à la date à laquelle il a été rédigé; néanmoins il réfléchit bien l'importante place prise par la France dans la culture des pays britanniques.

Comme ces problèmes se posent le plus nettement dans notre haut enseignement, nous avons consacré notre chapitre final aux tendances qui s'y font jour en ce qui concerne les études françaises.

(1) *Modern Studies*, H. M. Stationery Office, 1918 (réimprimé 1928), § 60.

***

Nous tenons à remercier quelques-uns de nos professeurs de français que nous avons pu consulter sur certains points de notre travail : Professor A. T. Baker, de l'université de Sheffield, Professor Kastner, de Manchester, Professor R. L. Graeme Ritchie, de Birmingham, Dr H. F. Stewart de Trinity College, Cambridge, et M. F. A. Taylor de Christ Church, Oxford. Nous avons trouvé en France également des avis et conseils auprès de M. Louis Cazamian, professeur à la Sorbonne, et M. Charles-Marie Garnier, inspecteur général de l'instruction publique, à qui nous sommes heureux d'exprimer ici notre reconnaissance. Nous remercions également Dr J.-M. Crofts, Secretary to the Joint Matriculation Board, ainsi que les autorités de la Scottish Education Department et de l'Institut international de Coopération intellectuelle, et Mr R.-F. Dill, des renseignements statistiques qu'ils ont bien voulu nous fournir concernant l'état actuel des études dans les Iles Britanniques.

I

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

a) *Écoles secondaires* (1)

Si nous voulons présenter dans ses lignes générales les caractéristiques principales de l'enseignement secondaire en Angleterre, il est nécessaire, pour plus de clarté, d'omettre force détails et exceptions, mais on court toujours le risque, par ce procédé, de sacrifier l'exactitude. Aucun système d'enseignement national n'est plus complexe, plus difficile à comprendre que celui de l'Angleterre. Au premier coup d'œil, il semble manquer complètement d'unité, d'organisation. Mais il y a, malgré ces apparences, une unité, celle de l'évolution historique. Dans les autres pays, le système des écoles a été créé de toutes pièces : en Angleterre, il est le produit d'un développement naturel et libre. Les contrastes, les anomalies ne s'expliquent donc que

(1) Nous renvoyons à : *The Schools of England* ed. by J. Dover Wilson, 1928; F. W. Roman, *The New Education in Europe*, 1923; R. Archer, *Secondary Education in the 19th Century*, 1920; C. Norwood and A. Hope, *The Higher Education of Boys in England*, 1909; C. Norwood, *The English Educational System*, 1928; Selby Bigge, *The Board of Education*, 1927; *Recent Development of Secondary Schools in England and Wales* (Board of Education pamphlet n° 50) 1927; J. Strong, *History of Secondary Education in Scotland*.

par l'histoire. Les écoles anglaises sont le résultat de beaucoup d'entreprises divergentes et chaque manifestation garde, même à l'heure actuelle, l'empreinte de ses origines et l'esprit de ses fondateurs. Nous essaierons donc de donner une idée de ces diverses catégories d'écoles que nous grouperons comme suit :

1) Les « public schools » et leurs écoles préparatoires,

2) Les « grammar schools » et les écoles secondaires (municipales et autres),

3) Les écoles techniques, les écoles centrales,

4) Les écoles privées.

On comprendra par la suite que ces cadres, le plus souvent, n'ont aucune rigidité. Par exemple, l'évolution des « grammar schools » se confond primitivement avec celle des « public schools », mais s'associe de plus en plus, de nos jours, avec celle des écoles secondaires. Il peut donc arriver qu'une école, suivant certaines conditions et certains développements, passe d'une catégorie dans une autre. En outre, les écoles qui relèvent de l'état (c'est à dire toutes, sauf les public schools avec leurs écoles préparatoires — qui possèdent, comme on le verra, une position unique et favorisée — et les écoles privées) attendent le moment où la mise en action du « Fisher Act » de 1918 et des modifications suggérées par les enquêtes subséquentes (Hadow Report, Emmott Report, etc...) les organisera dans un système vraiment national, si l'on peut appeler ainsi une organisation qui permet une autonomie si marquée de toutes ses parties constituantes.

Origines. — L'enseignement secondaire, en Angleterre, trouve ses origines dans les nombreuses « gram-

mar schools » fondées au moyen âge par des bienfaiteurs qui les dotaient de terres et de rentes. Leur enseignement, comme on le verra dans un autre chapitre, était exclusivement classique. Au commencement du XVII[e] siècle, la distinction entre les « grammar schools » et les « public schools » n'était pas encore établie, mais, plusieurs faits ; la décadence de beaucoup de « grammar schools », les guerres de religion et les haines qu'elles éveillaient, le monopole d'administration des fondations passé entre les mains de l'Église anglicane, tout cela a contribué à donner aux « public schools » une place à part et à en faire la pépinière exclusive de l'aristocratie, et plus tard de la haute bourgeoisie. A la fin du XVIII[e] siècle, cette distinction est très généralement acceptée. Les « public schools » étaient celles qui avaient augmenté le nombre de leurs élèves et de leur personnel, qui étaient devenues des internats et qui, par leur prestige se détachaient nettement de la plupart des autres « grammar schools ». La « Public Schools Commission » (1864) reconnut neuf de ces écoles : Eton, Winchester, Westminster, Shrewsbury, Harrow, Charterhouse, Rugby, St-Paul's et Merchant Taylors', dont les deux dernières n'étaient pas des internats. C'est à la réforme de ces écoles, par Thomas Arnold de Rugby (1828) et plusieurs autres « headmasters » célèbres, dans la première moitié du XIX[e] siècle, que remonte la véritable formation de l'enseignement secondaire moderne en Angleterre. Il commença à une extrémité par les deux universités d'Oxford et de Cambridge, et les quelques public schools que nous avons citées ; à l'autre, par les écoles primaires de Bell et de Lancaster. Entre ces deux pôles, les parties

intermédiaires furent les dernières à se constituer.

La réforme des public schools avait été suivie par l'établissement d'autres écoles du même genre, comme Marlborough et Wellington (de nos jours, il existe une centaine de ces écoles, dont une soixantaine de premier ordre), et par une renaissance des grammar schools (on en comptait 500 environ au commencement du XIX[e] siècle). Bien que certaines modifications aient été apportées à l'administration de ces écoles par les deux « Commissions » (Public Schools Commission, 1864, Schools Inquiry Commission, 1868) et par les statuts qui en résultèrent, ces écoles continuèrent à fournir le seul enseignement secondaire vraiment sérieux en dehors de celui fourni par les public schools.

Les public schools. — Il est est assez difficile de décrire ce qu'est exactement une public school aujourd'hui. Ces écoles sont, en général, des internats dont l'administration et l'enseignement sont complètement libres. Les frais d'inscription y sont par conséquent très élevés : le recrutement s'y fait dans l'aristocratie et la bourgeoisie aisée ; les élèves demeurent jusqu'à l'âge de 18 ans et même au-delà et chaque année un nombre appréciable passe dans les vieilles universités. Bien que les programmes de ces écoles ressemblent de nos jours à ceux des écoles secondaires et que les élèves se présentent souvent aux mêmes examens, elles ont gardé une forte tradition classique, qui avec la part réservée au sport, au « college chapel », à l'éducation morale pratique (1), au développement du carac-

(1) A laquelle contribuent, comme on le sait, l'organisation en « houses » et le « self-government » que comporte le « prefect system ».

tère et à la formation d'un élite de gouvernants, leur donne une tradition et un prestige uniques et leur réserve presque le monopole des nominations aux grands postes administratifs de l'Empire britannique.

Les écoles préparatoires. — Avant les réformes d'Arnold, les élèves des public schools y entraient très jeunes, ou bien passaient la première partie de leur jeunesse sous le préceptorat de quelque ecclésiastique. Depuis cette époque, le futur élève de la public school reçoit son éducation entre l'âge de 8 et 13 ans environ, dans les nombreuses écoles préparatoires. Ces écoles, qui forment une partie indispensable du public school system, sont dirigées et administrées par des particuliers, n'ont pas de « fondations » et sont indépendantes du contrôle gouvernemental, bien que quelques-unes se soient offertes à l'inspection du Board of Education. Ce sont en général des internats, prélevant des droits élevés et n'admettant que des élèves qui entreront avant leur quatorzième année dans les public schools ou dans la marine (Royal Naval College, Dartmouth). Il en existait quatre cents vers le début du siècle (Board of Education Report, 1900); à l'heure actuelle, on en compte sept cents, dont cinq cents appartiennent à l'association qui veille sur leurs intérêts. Les programmes et l'idéal de ces écoles sont naturellement analogues à ceux des public schools dont elles sont la seule porte d'entrée, et, bien que leur enseignement, moitié élémentaire, moitié secondaire, soit marqué par une très grande variété, due à la liberté de l'institution et à l'individualité du directeur, une certaine unité s'impose du fait que tous les élèves

se présentent au « Common Entrance Examination » ou aux bourses des public schools, dont ces écoles forment en quelque sorte les classes inférieures.

Écoles secondaires (1). — On a vu que pendant la plus grande partie du XIX[e] siècle l'enseignement secondaire n'était donné que par ces écoles, par les grammar schools et par les nombreuses institutions privées qui, au moment de la Schools Enquiry Commission (1868), étaient au nombre d'environ dix mille. C'est dire que l'enseignement secondaire dépendait de l'initiative personnelle et qu'il ne suffisait évidemment pas aux besoins du pays. Dans les écoles la fréquentation scolaire s'est étendue au cours du siècle jusqu'à l'âge de 14 ans, et il était évident que dans les écoles primaires un grand nombre d'élèves pouvaient profiter d'une éducation plus poussée. Des tentatives ont été faites vers la fin du siècle pour remédier à cet état de choses, en donnant des bourses pour les écoles secondaires existantes et en fondant des écoles primaires supérieures (1894). Mais le Cockerton Judgment (1901), en déclarant illégales les dépenses faites dans ce but par le Comité d'Enseignement (School Board) de Londres, mit fin à cet état de choses. La question d'un « système national d'enseignement secondaire » fut finalement posée par la Bryce Commission de 1895. Un acte de 1899 (Board of Education Act) réunit le Depart-

(1) L'espace nous manque pour décrire les systèmes d'enseignement secondaire d'Écosse et d'Irlande. Le lecteur trouvera à leur sujet des indications dans les différents ouvrages que nous citons. Des « public schools » et des « preparatory schools » existent également dans ces pays, mais en nombre plus restreint.

ment of Education et le Science and Art Department dans le seul Board of Education et lui confia, en outre, les fonctions et les pouvoirs de la Charity Commission qui, depuis 1869, administrait les fondations des grammar schools réformées. L'Education Act de 1902 réduisit à 328 les 3.351 autorités indépendantes existant dans cette branche de l'enseignement, et créa des écoles secondaires administrées par les conseils départementaux (répartis en 162 administrative counties et 80 county boroughs). Ces écoles dont, en octobre 1926, 1.453 fonctionnaient avec l'approbation officielle du Board of Education et dont les élèves représentent à peu près dix pour mille de la population, reçoivent, en se conformant aux conditions de l'administration et aux programmes imposés par le Board des subventions annuelles (1) et sont obligées de par leur constitution d'admettre au moins 25 o/o de boursiers. En 1904 (date des premières ordonnances officielles touchant ces écoles) on n'envisageait qu'un cours de quatre ans comportant l'anglais, la géographie, l'histoire, une langue étrangère, les mathématiques, les sciences physiques, le dessin, etc. Les cours avancés qui commencèrent à s'établir vers 1913 furent, à partir de 1917 subventionnés à raison de 400 livres par cours et par an. On verra dans un prochain chapitre la nature des épreuves qui terminent les deux parties de cet enseignement. Des grammar schools existantes, celles qui n'ont pas besoin des subventions de l'État peuvent se faire reconnaître par le Board en se sou-

(1) Depuis 1907, toute école de ce type reçoit 5 livres sterl. par an pour chacun de ses élèves âgé de 12 à 18 ans.

mettant à l'inspection. Depuis l'Act de 1902, beaucoup de ces écoles sont devenues pour différentes raisons, le plus souvent d'ordre économique, des écoles reconnues et même subventionnées par l'État.

Examens secondaires. — Il y a deux examens approuvés par le Board of Education dans les écoles secondaires, en Angleterre et au Pays de Galles : le School Certificate, pour lequel l'élève se présente vers 16 ans, et le Higher School Certificate, qui vient deux années plus tard. Ces examens sont organisés par huit corps d'examinateurs (universités et groupements universitaires) et surveillés par le « Secondary Schools Examination Council » établi en 1917 et qui, de temps en temps, passe en revue les diverses parties du système. Le premier de ces examens marque la fin des études de la plupart des élèves et peut (dans le cas où l'élève reçu a atteint un niveau donné, c'est-à-dire d'ordinaire 60 o/o dans les sujets requis par les universités) exempter de l'examen d'entrée (matriculation) dans une université, et des examens préliminaires des associations professionnelles. Le second examen est la base sur laquelle on se fonde pour attribuer des bourses d'état pour l'université. Il peut, dans certaines conditions, exempter de l'Intermediate Examination et permet souvent, si l'élève a atteint un niveau donné dans sa spécialité, l'entrée provisoire dans un honours school.

Le School certificate prévoit un cours de quatre ans stipulé par le Board comme condition à ses subventions. Les matières sont divisées en quatre groupes : 1) anglais et histoire, 2) langues étrangères, 3) sciences

et mathématiques, 4) un groupe de sujets en dehors du programme ordinaire : musique, art, etc.

Chaque candidat doit être reçu dans chacun des trois premiers groupes.

Le Higher school certificate, pour lequel on se présente vers 18 ans, prévoit deux années ou plus d'études supplémentaires dans un advanced course reconnu par le Board of Education. Nous donnons le programme du Higher school certificate du « Joint Matriculation Board » des universités de Manchester, Liverpool, Leeds, Sheffield et Birmingham. Chaque candidat doit être reçu dans trois des sujets principaux pris en groupe, indiqués ci-dessous, et dans un sujet subsidiaire :

I. (1) grec, (2) latin, (3) histoire grecque et romaine.

II. A. (1) littérature anglaise, (2) français, (3) allemand, (4) italien, (5) russe, (6) espagnol, (7) histoire, (8) latin.

II. B. (1) économie politique, (2) géographie, (3) histoire, (4) français, (5) allemand, (6) italien, (7) russe, (8) espagnol.

III. (1) mathématiques pures, (2) mathématiques appliquées, (2 *a*) mathématiques pures et appliquées, (3) physique, (4) chimie, (5) botanique, (6) zoologie, (6 *a*) biologie, (7) géographie.

IV. (1) mathématiques supérieures, (2) mathématiques pures, (3) mathématiques appliquées.

Si, par exemple, le candidat choisit le groupe II A., il se présentera pour trois des matières de ce groupe, soit littérature anglaise, français et latin, et pour un sujet subsidiaire choisi dans un autre groupe. La plupart des matières citées plus haut exigent moins de

connaissances comme sujets subsidiaires que comme sujet principal. Dans les groupes II A et II B, une langue autre que l'anglais doit être prise comme un des sujets principaux, mais dans le groupe II A le nombre de langues ne doit pas dépasser deux.

Écoles techniques et écoles centrales. — Il existe deux autres types d'école d'état qui donnent un enseignement quasi-secondaire, les junior technical schools et les central schools. Dans la plupart des collèges techniques fondés au XIX[e] siècle et depuis, dans les villes industrielles de l'Angleterre, et qui sont adaptées aux industries locales, on trouve un département donnant, pendant trois ans, un enseignement moitié libéral moitié technique ou commercial à des adolescents, garçons (junior technical schools) et filles (junior commercial schools) qui se destinent aux métiers ou aux bureaux des grandes maisons de commerce, ou bien qui se préparent aux classes supérieures du collège technique. Ces écoles sont, le plus souvent, subventionnées par l'état, et une partie de leur programme d'études est fixée par le Board of Education. Leur administration relève du local education committee.

Suivant l'exemple de Londres (1911), plusieurs autorités locales ont établi pendant les dernières années des écoles primaires supérieures sous le nom d'écoles centrales qui, bien que fondées dans le but de fournir un enseignement professionnel restent, jusqu'à présent, de type secondaire (cours de 4 ans), mais relèvent plutôt de l'administration primaire.

Tendances actuelles et unification pos-

sible. — On voit donc que l'Act de 1902, laissant intactes les institutions existantes, public schools, grammar schools (celles-ci dans le cas où leurs rentes suffisent à leur bonne administration) et écoles privées (1) n'a pas créé un système vraiment national d'enseignement secondaire. Les public schools, comme on l'a vu, sont autonomes. De temps à autre, elles invitent d'elles-mêmes les inspecteurs du Board of Education ; mais elles n'y sont pas contraintes. Il en est de même pour les grammar schools dans la mesure où elles n'ont pas besoin de l'aide financière du Board. Le « Fisher Act » de 1918, en posant comme principe l'éducation de tout individu jusqu'à l'âge de 18 ans, comportait une réorganisation complète de tout l'enseignement primaire et secondaire en Angleterre (hormis le cas toujours spécial des public schools et de leurs écoles préparatoires). Il s'agit aujourd'hui de fondre les trois types d'écoles (secondaire, technique et centrale) en un seul système d'enseignement secondaire commençant à l'âge de onze ans, et dirigé par le Board, mais admettant des variations de programme selon les besoins de la localité. Cependant, des raisons d'ordre économique ont jusqu'à présent empêché la mise en œuvre des propositions du Fisher Act, ainsi que de toutes celles qui l'ont suivi, et l'enseignement secondaire en Angleterre, dont nous avons essayé, tant bien que mal, de tracer un tableau intelligible, reste

(1) Il est impossible ici de tenir compte de ces écoles, étant donnée leur variété. Elles formaient en 1909 trente pour cent des institutions d'enseignement secondaire en Angleterre, mais il n'en existait en 1921 que 625 sur 1800 reconnues par le « Teachers' Registration Council ».

toujours dans un état d'émiettement. La seule justification de ce désordre réside dans la liberté qu'il comporte et grâce à laquelle certaines initiatives viennent, de temps en temps, renouveler le fond et la forme de l'éducation.

b) *Universités* (1)

Dans Littré, nous trouvons sous le mot *Université* la définition suivante : « Autrefois, corps de maîtres établi par autorité publique et ayant pour objet l'enseignement de la théologie, du droit, de la médecine et des sept arts. Les Universités d'Oxford, de Pise, etc. En ce sens les universités subsistent à l'étranger. » Et plus loin : « Aujourd'hui, corps enseignant unique pour toute la France, placé sous la direction du Ministre de l'Instruction publique .» Dans le premier sens, les universités subsistent en effet, en Grande-Bretagne et en Irlande ; elles ne dépendent pas d'une organisation d'état unique comme en France ; leur existence officielle est simplement reconnue par une charte (2).

(1) En dehors des livres déjà cités (p. 5) de Dover Wilson et Selby Bigge, nous renvoyons au *Yearbook of the Universities of the Empire*, édition de 1927, que nous citons ensuite sous son nom courant : *Universities' Year Book*. Il faut compléter l'information contenue dans cet annuaire en consultant les très nombreux *Calendars* et *Handbooks* publiés par les différentes universités elles-mêmes.

(2) « Unlike those of most other countries the Universities of the United Kingdom have been since their origin independent of State control ». (*Universities' Year Book*, p. 3.) Il existe aujourd'hui un Comité du Conseil Privé (The University Grants Committee) qui sert d'intermédiaire dans les rapports qui se sont établis récemment entre les universités et l'état. Le Board of Education reste étranger à cette question.

Nous pouvons, sans trop d'arbitraire, classer nos universités en trois catégories : d'abord les anciennes universités anglaises d'Oxford et de Cambridge fondées au XII[e] siècle, auxquelles il faut ajouter celle de Dublin (Trinity College) fondée en 1598 ; ensuite les vieilles universités de l'Écosse, à savoir : Saint-Andrews (1411), Glasgow (1451), Aberdeen (1494), Edimbourg (1583) ; et finalement les universités de date plus récente — celle de Londres date de 1828 — qui sont de beaucoup les plus nombreuses.

Nous donnerons une notion sommaire de ces différents types d'universités en montrant leurs caractères communs ou distinctifs, et en essayant de faire comprendre ce qui les différencie des corps analogues existant dans d'autres pays.

Les anciennes universités anglaises et le « college system ». — Comme les universités ne sont pas chez nous des institutions d'état, on pourrait se demander par quels moyens elles subsistent. La réponse est simple pour ce qui est des universités anglaises de fondation ancienne (1). Les collèges qui les constituent ont été fondés pour la plupart au Moyen-Age (les premiers au XIII[e] siècle) par des bienfaiteurs, rois, grands seigneurs, ecclésiastiques importants ou marchands prospères — qui dotaient les collèges de terres d'où ils tirent encore aujourd'hui le plus souvent leurs revenus. Les universités d'Oxford et de Cambridge sont donc en principe indépendantes de l'état, du

(1) Consulter Sir Charles Mallet, *A History of University of Oxford*, 1923, et Arthur Gray, *The University of Cambridge*, 1927.

point de vue économique. De nombreux legs sont venus au cours des âges garantir cette indépendance; mais grâce plus particulièrement à l'extension qu'ont prise les études scientifiques, la nécessité de leur venir en aide a été reconnue publiquement et à la suite d'une enquête gouvernementale une loi a été votée en 1921, accordant une subvention annuelle aux deux universités. En 1925-26, la subvention accordée à Oxford était de £ 85.000, celle accordée à Cambridge, de £ 93.000 en chiffres ronds. Trinity College, Dublin, a des sources de revenu analogues, mais n'a pu profiter de cette enquête gouvernementale au même titre que ses sœurs aînées par suite de la fondation de l'État libre d'Irlande.

Chaque collège ayant ses propres revenus, tel collège sera plus riche que tel autre. Aussi, les conditions de vie varient-elles toujours considérablement de collège à collège. Nous n'avons pas à indiquer les modalités de ces variations (1), ni à distinguer entre les collèges d'après leurs traditions ou leur niveau intellectuel. Ces distinctions existent, quoique atténuées; car l'importance que prennent les examens finaux, qui sont du domaine de l'université proprement dite, tend à égaliser le niveau des meilleurs sujets des différents collèges, sans préjuger d'ailleurs de l'attention spéciale prêtée à telle où telle matière dans un collège donné.

L'université subsiste donc en dehors et indépendamment des collèges, et elle seule a le droit de décerner

(1) On trouvera dans *The Students Handbook, Cambridge* (dernière édition 1926) des tables donnant les dépenses encourues par l'étudiant.

des grades. Les « professors » sont professeurs titulaires de l'*université*; leurs cours avec ceux des « readers » et « lecturers » et certains des cours des « fellows », sont ouverts à tous les étudiants. Ces cours viennent compléter et parfaire l'instruction donnée dans les *collèges* mêmes où les membres du corps enseignant s'appellent « fellows ». L'enseignement que donnent les fellows, par contre, se limite d'ordinaire aux étudiants de leur collège et à quelque chose de très personnel. C'est ce système, « tutorial system », qui est une des marques distinctives des vieilles universités anglaises ; on verra son importance quand nous en viendrons à parler des méthodes employées chez nous pour l'enseignement du français en particulier. Les rapports entre le collège et l'université sont, comme on le voit, assez clairs. Il faut, sauf quelques exceptions, qu'un étudiant soit membre d'un collège pour pouvoir postuler un grade universitaire, et il ne devient membre d'un collège qu'en remplissant les conditions prescrites par le collège en question.

On vient d'indiquer que le niveau requis peut varier de collège à collège. Mais à part l'examen d'entrée subi par chaque étudiant avant de devenir membre, il y a un système de « scholarship examinations » — un concours pour ceux qui veulent devenir boursiers ; et la nature et le nombre des bourses varient de collège à collège. L'on peut dire, par conséquent, que la relation du « scholar » de n'importe quel collège avec l'université est assez analogue à celle du normalien avec la Sorbonne. Mais le scholar fait le plus souvent partie d'une minorité dans son collège où il se trouve en relations avec des étudiants de toutes sortes et qui

sont membres des différentes facultés. L'École Normale de la rue d'Ulm est comme un collège où seraient concentrés tous les scholars à l'exclusion d'autres étudiants.

Dans les anciennes universités il y a des écoles ou facultés de théologie (1), de lettres (« Arts »), de sciences, de droit et de médecine. Chaque collège contient donc des étudiants de toutes les facultés ; et l'enseignement donné au collège par les fellows, tutors ou directors of studies, se rapporte à toutes les matières enseignées dans ces facultés.

A Oxford, il y a dix « Schools » entre lesquelles sont réparties les matières des différentes facultés en vue de la spécialisation que comporte le « Honours Degree » : 1) *Litterae humaniores* (en argot d'Oxford « Greats »), qui comprend latin et grec, histoire ancienne et philosophie. Le grade acquis dans cette école est probablement le plus estimé de tous les « Honours Degrees » en lettres (« arts ») décernés par les universités anglaises ; 2) *Mathematics* ; 3) *Natural Science*, comportant la spécialisation en physique, chimie, physiologie (grade postulé d'ordinaire par les meilleurs étudiants en médecine), zoologie, botanique, géologie, astronomie ou « engineering » (sciences mécaniques) ; 4) *Jurisprudence* correspondant à l'école de droit ; 5) *Modern History*, qui comprend les sciences

(1) C'est aussi le cas pour celles de l'Écosse ; mais les facultés de théologie s'y rattachent à l'église presbytérienne établie en Écosse. A Oxford, à Cambridge et à Dublin, elles sont anglicanes. L'Université de Durham a aussi une faculté de théologie anglicane, tandis qu'il existe dans certaines autres universités des facultés de théologie indépendantes, notamment à Manchester.

économiques et politiques ; 6) *Theology* ; 7) *Oriental Studies ;* 8) *English language and literature* ; 9) *Modern Languages*; 10) *Modern « Greats »*, comportant la philosophie et les études politiques et économiques, école où l'on cherche à donner l'équivalent moderne des *litterae humaniores*.

Il y a, en outre, des grades décernés en *Agriculture* (études agricoles) et *Forestry* (Sylviculture).

A Cambridge, les matières sont divisées en « Triposes » qui sont au nombre de quatorze : — 1) *Mathematics*; 2) *Classics*, c'est-à-dire latin et grec; 3) *Moral Science*, c'est-à-dire la philosophie; 4) *Natural Science*; 5) *Theology*; 6) *Law* (droit); 7) *History*; 8) *Oriental Languages*; 9) *Modern and Mediaeval Languages*; 10) *Mechanical Sciences*; 11) *Economics*; 12) *Anthropology*; 13) *English Language*; 14) *Geography*.

Nous donnons ces détails, que nous ne multiplierons pas (1) pour faire voir à la fois la diversité possible des études et les possibilités très réelles de variations dans la division des matières et dans la manière de les aborder.

Les universités d'Écosse. — Les universités d'Écosse (2), bien que d'ancienne origine, ne sont pas

(1) A Dublin, les « Moderatorships » (correspondant aux Schools et aux Triposes) comportent les matières suivantes : Mathematics, Classics, Mental and Moral Philosophy, Experimental Science, Natural Science, History and Political Science, Modern Literature, Legal and Political Science, Engineering Science, Celtic Languages, Oriental Languages. Dans ces trois listes, les matières sont rangées dans l'ordre chronologique de la création des Schools.

(2) Pour tout ce qui concerne l'enseignement en Écosse, voir Alexander Morgan, *Rise and Progress of Scottish Education*, Edinburg and London, 1927.

organisées en collèges comme Oxford et Cambridge. Elles se rapprochent plutôt du type continental et ne comportent pas d'internat. Elles tirent leurs revenus de trois sources : d'une subvention annuelle de l'état, de dotations et des droits d'admission payés par les étudiants. Une des plus récentes et certainement la plus importante des dotations, lesquelles constituent presque le cinquième des revenus des universités écossaises, est la dotation Carnegie, de deux millions de livres, qui date de 1901 et produit annuellement 120.000 livres. La moitié de cette somme est distribuée en bourses de toutes sortes, l'autre moitié est consacrée chaque année à l'amélioration des universités et à des travaux de recherches. Si nous mentionnons spécialement cette dotation Carnegie, c'est qu'elle est la plus considérable qui ait été faite à des universités britanniques. Des dons aussi considérables sont plus fréquents aux États-Unis. Les droits payés par chaque étudiant durant les quatre années qu'il doit accomplir pour préparer son M. A. sont de seize livres par an environ. Mais les frais des étudiants écossais — il ne faut pas oublier que beaucoup sont boursiers et que la dotation Carnegie couvre à peu près la moitié de ces droits pour 70 o/o des étudiants — sont minimes si on les compare avec ceux de l'étudiant membre d'un des collèges d'Oxford et de Cambridge.

Ce qui frappe, en effet, dans les universités écossaises comme dans l'organisation scolaire, c'est leur caractère démocratique qui ne date d'ailleurs pas d'hier. C'est une vieille tradition que la grande ambition du paysan écossais a toujours été de voir un de ses fils pasteur et l'autre médecin. Le nombre d'étu-

diants par rapport à la population est la meilleure preuve de ce caractère. En 1924-25, ils étaient 10.693 dont 9.750 « full-time students » (étudiants de plein exercice). Ces étudiants se répartissent de la façon suivante : Glasgow, 4.598 ; Edimbourg, 3.964 ; Aberdeen, 1.478 ; St Andrews (avec University College, Dundee), 653.

Depuis 1858, et surtout depuis 1889, les quatre universités sont arrivées à s'entendre sur bien des points, en sorte qu'aujourd'hui les conditions d'entrée et la nature des examens pour les différents grades sont sensiblement les mêmes pour toutes. Chaque université a cependant son indépendance, et ceci non seulement par rapport aux autres universités, mais par rapport à l'état et aux autorités publiques. Celles-ci sont représentées, il est vrai, par le Lord Provost (1) qui a un siège permanent dans le corps administratif de l'université établie dans sa ville.

L'organisation des matières étudiées a été considérablement modifiée, surtout depuis 1889. Sans vouloir décrire un système qui est encore en train de se constituer, nous nous contenterons d'indiquer sommairement comment les matières étudiées sont divisées en « faculties ». Dans toutes les universités il y a des facultés de lettres (arts), de sciences, de théologie (divinity) et de médecine. Il y a dans toutes, sauf pour St Andrews, une faculté de droit. A Edimbourg, il y a une faculté de musique, et à Glasgow, à Aberdeen et à University College, Dundee, des « Depart-

(1) Qui correspond au Lord Mayor des grandes villes anglaises. Pour le détail de l'organisation de l'université écossaise, nous renvoyons au livre déjà cité de Morgan.

ments of Engineering » — *Artes ingeniariae* — ces derniers correspondant à la Natural Science School : branche « engineering » — d'Oxford, à l'École des Sciences mécaniques de Cambridge, à la Engineering School de Dublin, et à des facultés analogues dans presque toutes les universités modernes.

Si le grand nombre d'étudiants en Écosse peut être considéré comme une excellente chose dans un sens, il a pourtant, paraît-il, ses inconvénients. On y sent le manque d'un tutorial system tel qu'il existe à Oxford, par exemple. « Il y a moins d'enseignement individuel dans les universités écossaises, et plus de cours professés devant des auditoires nombreux que dans les vieilles universités anglaises. On peut dire que dans la plupart des facultés, sauf celles de médecine et de sciences, il est possible d'obtenir un grade simplement en suivant les cours, réussissant dans les examens trimestriels, et en subissant avec succès les examens écrits, correspondant au grade postulé. Les universités ont le sentiment très vif des avantages de l'enseignement individuel, mais elles sont gênées par le manque de dotations analogues à celles dont bénéficient Oxford et Cambridge qui permettraient d'entretenir un tutorial system. Avec les ressources dont elles disposent actuellement, les universités écossaises font face, de leur mieux, à cette situation et consacrent un certain nombre d'heures par semaine — ordinairement trois — à des conférences et les autres à des sortes de « seminars » (1). »

Pour comprendre à fond cette critique, qui se fait

(1) Morgan, livre cité, pp. 155-156.

entendre dans beaucoup d'autres universités chez nous, il faut se rendre compte que nos études secondaires se prolongent très rarement au-delà de la 18e année, si ce n'est dans quelques public schools qui préparent aux concours d'entrée des grandes écoles militaires (Woolwich et Sandhurst). Il n'existe pas chez nous de classe de rhétorique supérieure ni de mathématiques spéciales. C'est dans ces classes, si nous ne nous trompons, que beaucoup d'étudiants français, et non pas seulement ceux qui réussissent aux concours des grandes écoles, acquièrent des habitudes de travail, qui deviennent la règle générale pour eux et pour la plupart des étudiants dans les facultés.

A Oxford et à Cambridge, le tutorial system comble cette lacune. Presque partout ailleurs elle se fait sentir sans qu'on puisse dire de quelle façon on y portera remède. Il est peu probable qu'on en viendra dans les écoles secondaires mêmes à demander une année supplémentaire à tout élève qui se destine aux études supérieures. Encouragera-t-on plutôt le système déjà existant de seminars et de tutorial classes qui rendent plus facile le contact entre les étudiants et le personnel enseignant? Il est probable que la solution se trouvera dans cette voie. On a vu que c'est la tendance des universités écossaises. Presque toutes les universités anglaises marchent dans le même sens, et cette tendance est favorisée par l'importance croissante qu'on donne partout aux « Halls of Residence » où les étudiants des grandes villes se trouveront, du moins en partie, réunis comme dans les collèges d'Oxford et de Cambridge. L'internat tend à être considéré, en effet, comme une des particularités essentielles de toutes les

universités britanniques ; c'est ce caractère que souligne la citation suivante tirée du *Universities Year Book* : « Un des traits caractéristiques des universités britanniques, quand on les compare avec celles de l'Europe continentale, a été, dès l'origine, l'existence de « maisons d'étudiants » ou *colleges*, où les étudiants vivent comme membres d'une communauté avec les avantages de la vie en société, et où ils subissent les influences mutuelles que comporte la vie corporative. »

Universités modernes. — La première en date et la plus importante des universités que nous avons appelées modernes est celle de Londres. On vient de fêter le centenaire de University College, London. King's College date de 1829. Mais ces deux « colleges » (1) ne sont, avec Bedford College for Women (1849) que les plus importants dans le vaste système qu'est l'université de Londres, qui comprend cinquante-quatre collèges ou autres institutions et qui s'étend même au-delà des limites de la métropole. De vastes terrains viennent d'être achetés à Bloomsbury — le quartier du British Museum — en vue du regroupement des collèges et de la centralisation des études. Le projet comprend d'ailleurs la construction d'importants « hostels » ou halls of residence, du genre de ceux dont il vient d'être question.

L'université de Durham, dans le nord de l'Angleterre, a eu sa charte en 1837 ; mais à l'encontre de la plupart des universités modernes, elle a une faculté

(1) Il ne faut pas confondre ces « university colleges » des universités modernes avec les « colleges » d'Oxford et de Cambridge qui comportent l'internat.

de théologie et doit une partie de ses revenus à ses rapports avec l'église anglicane.

Les autres universités subsistent grâce à des dons provenant de la haute industrie. Dans le courant du XIX[e] siècle, des collèges de haut enseignement ont été fondés dans la plupart des grandes villes qui ont dû leur essor à la « révolution industrielle ». Voici la liste de ces institutions : — Owens College, Manchester, 1851 ; Yorkshire College, Leeds, 1874 ; University College, Bristol, 1876 ; Firth College, Sheffield, 1879 ; Mason College, Birmingham, 1880 ; University College, Liverpool, 1881 ; University Extension College, Reading, 1892. Avec le temps, tous ces university colleges qui donnaient un enseignement supérieur, mais qui ne décernaient pas de grades, sont devenus des universités attitrées.

Voici la liste des universités modernes de l'Angleterre, avec la date de leur charte : Londres 1836 ; Durham 1837 (réorganisée en deux collèges, l'un à Durham, l'autre à Newcastle, en 1902) ; Manchester 1880 ; Birmingham 1900 ; Liverpool 1903 ; Leeds 1904 ; Sheffield 1905 ; Bristol 1909 ; Reading 1926.

A cette liste, il faut ajouter les collèges suivants qui deviendront probablement plus tard des universités, mais qui, à l'heure actuelle, préparent leurs étudiants aux grades de l'université de Londres : — University College, Southampton ; University College of the South West of England, Exeter ; University College of Nottingham qui datent respectivement sous leur première forme, de 1850, 1865 et 1881 ; auxquels sont venus s'ajouter récemment University College, Leicester (1922) et University College, Hull (1927). Il convient

de noter ici que l'université de Londres est la seule qui ait droit de décerner un « external degree », grade pour lequel se présentent soit les étudiants de ces « university colleges » soit tout autre étudiant particulier muni des certificats nécessaires, sans qu'il ait besoin d'être inscrit comme étudiant régulier de l'université de Londres.

Nous trouvons l'analogue des universités modernes d'Angleterre dans celles de l'Irlande et du Pays de Galles. En Irlande, à part l'université de Dublin (Trinity College) il existe deux autres universités, qui toutes deux ont à leur origine la seule Queen's university of Ireland, fondée en 1850. La National University of Ireland date, sous sa forme actuelle, de 1909; elle comprend trois collèges constituants, ceux de Dublin, de Cork et de Galway. La Queen's University of Belfast a reçu sa charte actuelle en 1909 également. L'université de Galles, qui a eu sa charte en 1893, et qui a son siège central à Cardiff, consiste en quatre university colleges, celui d'Aberystwyth, fondé en 1872, celui de Bangor, fondé en 1885, celui de Cardiff qui date de 1883, et celui de Swansea fondé en 1920.

Quelles sont les sources de revenus de ces universités? On sait que la plupart d'entre elles doivent leur origine à de riches particuliers, le plus souvent des industriels, et que leur fondation coïncide avec l'essor de l'Angleterre industrielle. Celle du pays de Galles, par exemple, dont il vient d'être question, doit beaucoup aux industries du charbon. Des dons de provenance analogue viennent de temps en temps s'ajouter au fonds commun. Mais il y a d'autres sources de revenus. Les municipalités — et ceci est bien plus le

cas en Angleterre et au pays de Galles qu'en Écosse — viennent en aide aux universités et la plupart des villes dans une région universitaire donnée allouent des sommes plus ou moins grandes à l'université de leur région.

Comme nous l'avons déjà dit, l'état accorde pour sa part, tous les ans, aux universités une somme considérable qui s'est élevée en 1925-26 à plus d'un million et demi de livres (£ 1.508.280) (1). Si nous enlevons à ce total les 264.500 livres affectées aux universités écossaises, il reste 1.243.780 livres affectées aux universités anglaises et à celles du Pays de Galles ; et les universités modernes reçoivent £ 1.065.280 de cette somme. Les nouvelles universités de l'Irlande doivent une bonne partie de leurs revenus à des sommes réalisées par le gouvernement britannique en 1870, lors du « disestablishment » de l'église anglicane en Irlande, œuvre de Gladstone ; à ce fonds sont venues s'ajouter différentes sommes versées par le gouvernement anglais et, depuis 1921, par le gouvernement du nord et du sud de l'Irlande. Depuis 1925, l'université de Belfast reçoit de la ville et des départements groupés autour de Belfast des subventions importantes.

Si l'on se rappelle qu'à ces revenus de provenances différentes viennent s'ajouter les droits d'étudiants (2) beaucoup moins élevés qu'à Oxford et à Cambridge, mais toujours plus considérables que ceux payés par

(1) Le chiffre total pour l'année dernière (1927) était un peu plus élevé : £ 1.550.000.

(2) Beaucoup d'étudiants, il est vrai, sont boursiers. Mais comme leurs bourses proviennent le plus souvent de sources indépendantes, les universités n'y perdent rien.

les étudiants des autres pays d'Europe, on aura une idée précise de la base économique de toutes les universités modernes.

Dans toutes ces universités, il y a des facultés de lettres (arts) et de sciences — ces dernières appelées d'ordinaire « facultés de sciences pures », pour les distinguer des facultés de sciences appliquées qui existent dans beaucoup d'entre elles. Presque toutes ont des facultés de droit et de médecine. Plus rares sont les « facultés de commerce », qui existent par exemple à Londres, à Birmingham, à Belfast, ou bien les écoles d'architecture. Certaines universités possèdent des écoles de musique; certaines, nous l'avons déjà dit, des facultés de théologie. La plupart des universités possèdent, en outre, des facultés ou écoles spéciales qui les rattachent plus nettement que les autres au milieu industriel auquel elles doivent leur naissance. Il y a, par exemple, dans l'université de Sheffield, une importante école de métallurgie, à Manchester une « faculté de technologie », etc.

Mais si, sans plus nous attarder sur ces particularités locales et régionales, nous revenons aux lettres et aux sciences, nous voyons que l'organisation des matières est à peu près la même dans toutes les universités modernes. Il y a, certes, des différences qui ne sont pas négligables, comme on le verra au chapitre où nous traitons avec plus de détail les « Honours courses » en français, mais on peut dire qu'à l'intérieur de ces deux facultés, les « Honours schools » préparant au « B. A. with honours » ou grade spécialisé sont à peu près les suivantes :

Latin et Grec, Langue et Littérature anglaises, Langue

et Littérature françaises (et de même pour les autres langues modernes : allemand, espagnol, italien, russe), *Histoire*, *Philosophie*, *Mathématiques*, *Sciences physiques*, *Sciences naturelles*, *Chimie*. Il existe quelquefois des « Honours Schools » pour la *Géographie*, et souvent pour les différentes *langues orientales*.

*
* *

En résumé, il y a dans les Iles Britanniques dix-neuf universités, auxquelles il faut ajouter cinq university colleges. Le nombre d'étudiants dans les universités d'Angleterre est de 31.300 (1), dans celles du Pays de Galles 2.650, en Écosse 9.750, en Irlande 4.100, ce qui donne un total de 47.800. Ce chiffre qui se rapporte à l'année scolaire 1924 est un minimum, et ne comprend que les étudiants de plein exercice.

Outre les particularités qui distinguent les universités les unes des autres, il y en a d'autres, dont certaines ont déjà été indiquées, qui les distinguent des universités continentales. Toutes les universités de Grande Bretagne sont représentées directement à la Chambre des Communes, où il y a douze députés élus par les « graduates » des différents groupes d'universités. Cette tradition de représentation parlementaire a été d'ailleurs suivie lors de la constitution du gouvernement de l'Irlande du nord et de l'État libre. L'université de Belfast a un représentant à Westminster et quatre au parlement de Belfast ; les deux universités

(1) Ce chiffre comprend les 9300 étudiants d'Oxford et Cambridge, dont 1250 femmes. La proportion des femmes est plus élevée dans les autres universités.

du sud de l'Irlande ont chacune trois représentants au Dail Eireann.

Mais ce n'est pas là le seul lien qui rattache les universités à la vie nationale. Nous avons déjà indiqué la nature des rapports subsistant entre les universités modernes et la localité dans laquelle elles se trouvent. Un des corps gouvernants de ces universités (le plus souvent appelé « Court ») est composé de membres bienfaiteurs, de personnalités de la région, de représentants des autorités municipales, etc. Ces rapports se manifestent aussi sous la forme d'un enseignement *extra muros*, destiné à ceux qui veulent continuer leurs études mais qui ne sont pas étudiants. Cet enseignement qui a été inauguré au siècle dernier par les universités d'Oxford et de Cambridge sous le nom de « extension lectures », a pris, de nos jours, une grande importance. Plusieurs organisations distinctes s'en occupent : ce sont les University Extension Courses des différentes universités (la première, celle de Cambridge, date de 1873), et la Workers' Educational Association, fondée en 1903. Bon nombre d'universités ont nommé des « Professors of Adult Education » qui assument la direction de ce travail.

Si l'on songe, en outre, que le « Vice-Chancellor » (recteur) de chaque université, est d'ordinaire un homme public qui ne se cantonne pas dans le travail administratif de son université, mais prend une part active dans toutes sortes de manifestations nationales ou régionales d'ordre intellectuel, on se rendra compte de la part que joue l'université dans la vie du pays.

Études faites dans les universités. — On

a vu plus haut, dans la première partie de ce chapitre, où finissent les études secondaires. Bien que toute université se réserve le droit de faire subir un examen d'entrée spécial (« matriculation ») aux étudiants qu'elle admet, il arrive aujourd'hui dans la pratique que la plupart des étudiants entrant aux universités sont déjà pourvus d'un des divers certificats dont nous avons déjà expliqué la nature (pp. 12-14) et qui sont généralement admis comme équivalents de la matriculation (1). Comme il est cependant possible de posséder l'un de ces certificats sans s'être présenté dans tel sujet qu'exige une université donnée, l'étudiant se voit d'ordinaire en ce cas obligé de se présenter à un examen spécial avant d'être admis (2).

Une fois le seuil de l'université franchi, l'étudiant poursuit ses études dans la faculté qu'il a choisie. Sans entrer plus avant dans les détails, il n'est pas sans intérêt de noter ici que dans plusieurs universités, les étudiants en droit, en médecine, en théologie, et en sciences appliquées, doivent poursuivre leurs études générales jusqu'à la fin de leur première année ; dans certaines universités même (par exemple Dublin), les étudiants en médecine doivent, en dehors de leur grade professionnel, obtenir un des grades de B. A. (pass ou honours).

Nous nous étendrons un peu plus longuement sur

(1) C'est-à-dire à condition de comprendre les matières minimum requises par l'université.

(2) C'est assez souvent le cas pour le latin, qui est très généralement exigé par les universités des étudiants de lettres ; il est obligatoire pour tout étudiant quel qu'il soit à Oxford, Cambridge et Dublin.

l'organisation générale des études faites dans les écoles et facultés correspondant aux facultés de lettres et de sciences en France. La durée minimum des études est de trois ans. Le B. A., ou grade accordé aux étudiants de ces facultés est de deux sortes dans toutes les universités. C'est un « pass degree » ou bien un « honours degree ».

Le B. A. (pass) comporte plusieurs matières et a un caractère général. En le considérant comme une survivance du baccalauréat médiéval on comprendra mieux son caractère. On continue dans l'enseignement supérieur, en évitant la spécialisation, les études générales requises pour les examens secondaires de fin d'études. Il faut se garder cependant de confondre ce grade avec le baccalauréat français qui correspond, si nous exceptons la composition de philosophie, au Higher certificate, et à ses équivalents.

Un nombre considérable d'étudiants postulent encore aujourd'hui ce grade, qui est le plus facilement acquis de nos grades universitaires. Celui pourvu d'un pass B. A. (à plus forte raison celui pourvu d'un honours B. A.) pourra espérer trouver un poste dans l'enseignement secondaire; et dans ce sens le B. A. peut être considéré comme la *licentia docendi* de chez nous, avec la réserve qu'un grade n'est pas, même aujourd'hui, absolument *indispensable* dans toutes nos écoles secondaires, bien qu'il tende à le devenir de plus en plus. Ceux qui entrent dans l'enseignement avec le grade de pass B. A. sont, d'ordinaire, chargés des classes élémentaires.

Il y a pour tout étudiant de ce type deux examens essentiels : le premier, qui porte des noms différents

suivant les universités (par exemple, à Oxford « pass moderations » ou ses équivalents; dans les universités modernes « intermediate examination ») a lieu d'ordinaire à la fin de la première année d'études (1). Le second examen indispensable a lieu à la fin de la troisième année et mène à l'obtention du B. A. C'est là un minimum, les autres examens intermédiaires variant quant à leur nature et à leur importance suivant les universités.

Dans le courant du XIX[e] siècle, le grade de « B. A. with honours » a pris une importance croissante. Les « honours schools » des universités comprennent aujourd'hui une partie considérable des étudiants. Ce grade suppose la spécialisation comme elle se fait en France pour la licence d'enseignement et surtout pour l'agrégation. On a vu comment les matières sont réparties dans les différentes universités. Prenons comme exemple les études classiques. A Oxford, l'étudiant pourra faire ses *litterae humaniores*, ce qui comporte en même temps que le latin et le grec des études historiques et philosophiques; ou il pourra faire à Cambridge son « classical tripos », comprenant seulement le latin et le grec. A Dublin, en Écosse, et dans la plupart des universités modernes, y compris celle de Londres, ses études seront analogues; mais Londres et Manchester lui offriront, en outre, la possibilité de se spécialiser soit en latin, soit en grec. Cette variété se retrouve dans les autres matières : nous l'expliquerons plus longuement pour ce qui est des études de

(1) Dans les universités d'Écosse, et à Trinity College, Dublin, où la durée des études est de quatre ans, il a lieu à la fin de la deuxième année.

langues et littératures modernes, et spécialement pour le français, au troisième chapitre.

Tout étudiant admis dans un honours school doit avoir été reçu à l'Intermediate examination ou à l'examen du Higher certificate, reconnu, on l'a vu, comme équivalent. Ses études comportent d'ordinaire un sujet subsidiaire en plus de sa spécialisation, et dans la plupart des universités il doit se présenter à un examen éliminatoire dans son sujet spécial à la fin de sa première année. Il faut avoir été reçu à cet examen pour pouvoir se présenter à l'examen final, qui a quelque peu la nature d'un concours. Les candidats sont finalement classés en trois catégories : B. A. First Class Honours, Second Class Honours, Third Class Honours. A Oxford, il y a quatre catégories, et à Cambridge et le plus souvent dans les universités modernes la liste des Second Class Honours comporte deux divisions.

Le nombre de candidats admis à un grade — soit au pass B. A., soit au honours B. A. — n'étant pas chez nous déterminé par des raisons d'organisation pédagogique, comme c'est le cas en France pour l'agrégation, on pourra se demander de quelle manière on arrive à limiter le nombre d'admis. Cette limitation se fait d'après la valeur des candidats, et cette valeur est jugée par un corps d'examinateurs qui ont un sens très précis des « standards » exigés dans une matière donnée. Ces standards peuvent varier d'université à université; on comprendra que, comme ils s'établissent seulement avec le temps, telle école, tel grade, soient plus considérés que tels autres. Si les différences dues à ce système sont toujours assez considérables, si une « 1re classe » dans les *litterae humaniores* à Oxford est

probablement plus considérée que tout autre grade en « classics », si une « 1re classe » en sciences de Londres ou de Cambridge est très estimée, il faut cependant noter qu'aujourd'hui il se produit un nivellement très marqué. Des examinateurs communs, une centralisation sensible dans tout ce qui touche à l'organisation matérielle des études, y sont pour beaucoup. Les « études modernes » sont spécialement favorisées dans les universités modernes où elles ont eu dès l'abord droit de cité à côté des autres études, tandis que dans les anciennes universités elles ne sont arrivées à se l'acquérir qu'à la suite de longs efforts pour des raisons que nous expliquons dans notre chapitre historique. La position du français en particulier sera discutée ensuite.

Il est nécessaire d'être pourvu d'un de ces grades (pass B. A. ou honours B. A.) avant de pouvoir postuler un grade supérieur. Qu'est-ce que le M. A. ? Nous avons déjà expliqué qu'en Écosse il tient lieu du B. A. qui n'existe pas (1). Ailleurs, le M. A. s'acquiert de deux façons distinctes : soit sans examen, après un laps de temps plus ou moins long et moyennant le paiement de certains droits; c'est le cas à Oxford, Cambridge, Dublin, et pour le honours B. A. de certaines autres universités, par exemple Sheffield; soit par examen et sur présentation d'une thèse — comme à Londres, à Birmingham, à Manchester.

Ces deux possibilités indiquent deux tendances — l'une qui considère le B. A. (pass ou honours) comme

(1) Rappelons que le M. A. (honours) des universités écossaises, comme le B. A. (pass ou honours) de Dublin, suppose quatre années d'études.

le grade essentiel, l'autre qui voudrait faire du M. A., doté seulement, on le voit, d'une valeur nominale dans une partie importante des universités, le grade essentiel en lettres. Jusqu'ici, on peut dire cependant que la première tendance l'emporte. Pour ne prendre qu'un exemple, le Fisher Act de 1918 reconnaît le B. A. pass ou honours, comme le grade essentiel pour l'enseignement secondaire.

Il y a plusieurs sortes de doctorats. En lettres, il y en a deux de valeur différente, le Litt. D. et le Ph. D. La plupart des universités accordent des Litt. D., mais en nombre très restreint; c'est un grade postulé seulement par des savants ou professeurs ayant déjà une position acquise. Il exige la publication de plusieurs travaux, et n'est accordé qu'assez rarement. Le Ph. D. (Section Arts) (1) correspond plutôt au doctorat d'université en France, ou au Ph. D. allemand, mais il ne peut d'ordinaire être postulé que par un étudiant déjà pourvu de son B. A. C'est un doctorat assez récemment établi dans la plupart des universités britanniques, et dont la valeur souvent considérable est loin d'être partout la même.

Sur ce point comme sur beaucoup d'autres, les généralisations sont hasardeuses; et ce sera là notre conclusion en ce qui concerne le niveau des études supérieures en Grande Bretagne. Cela ne signifie pas cependant qu'il n'existe pas de standards : nous espérons avoir montré quelle signification ils peuvent prendre

(1) Il existe un Ph. D. en sciences, qui n'a pas d'ordinaire la valeur du Sc. D., le titre le plus estimé en sciences conféré par nos universités.

dans telle matière déterminée pour celui qui est au courant. Enfin, pour tout ce qui concerne l'organisation des études, les matières enseignées, les programmes des examens, les épreuves, le lecteur pourra consulter les Calendars et autres livrets des différentes universités.

II

APERÇU HISTORIQUE DES ÉTUDES FRANÇAISES EN GRANDE-BRETAGNE

Les études françaises en Angleterre ont une histoire longue et complexe dont on ne saurait donner ici qu'une ébauche tout à fait insuffisante. Plusieurs causes ont contribué à faire de l'Angleterre la première nation de l'Europe qui ait entrepris l'étude systématique du français. Lorsque John Palsgrave en publiant son *Esclaircissement* en 1530 donna au monde la première grammaire importante de la langue française, il existait déjà en Angleterre une tradition séculaire d'enseignement et une série d'ouvrages sur la langue, composés au Moyen âge et d'un type inconnu, même en France.

C'est à la conquête normande qu'est dû cet état de choses. Le français, par suite de l'invasion, prit sa place à côté de l'anglais comme parler national. C'était la langue des classes supérieures; l'anglais n'était employé que par le bas peuple; les clercs se servaient

(1) Consulter, outre les ouvrages déjà cités : Lambley, *The Teaching of French in England in Tudor and Stuart Times* (Manchester University Press, 1920), et Ascoli, *La Grande-Bretagne devant l'opinion française* (Gamber, 1927).

du latin. Pendant trois siècles après la conquête, la plupart des ouvrages littéraires produits en Angleterre le furent en français. On ne cessa jamais d'écrire en anglais, mais cet usage se bornait en général à des ouvrages d'importance secondaire.

Il n'est donc pas étonnant que dans les grammar schools, depuis une date très ancienne, on traduisit souvent le latin en français aussi bien qu'en anglais, les deux idiomes servant de langue nationale. Un des principaux effets de la conquête a même été le remplacement des professeurs anglais par des Normands. Dans les universités, aux rares occasions où l'on permettait l'emploi du parler national, le français était préféré à l'anglais, surtout dans le second groupe de collèges fondés à Oxford et à Cambridge. En outre, le cosmopolitisme des universités médiévales encourageait beaucoup d'étudiants français à venir en Angleterre et, inversement, les Anglais étaient au XIII[e] siècle une des quatre nations qui composaient l'Université de Paris. Dans le Traité de Brétigny (1360) on trouve une clause garantissant que désormais les sujets des rois français et anglais peuvent reprendre leurs relations d'étudiants et profiter des privilèges des universités des deux pays « comme ils pouvaient faire avant les présentes guerres et comme ils font à présent ».

Au XIII[e] siècle, le français était encore largement employé en Angleterre. Le fait que la fusion entre vainqueurs et vaincus était dès ce moment complète et qu'en même temps le français était très répandu sur le continent contribuait, sans doute, à fortifier sa position en Angleterre. C'est vers cette époque que le fran-

çais commença d'être employé dans la correspondance des deux côtés de la Manche et que l'on trouve des collections de lettres modèles (« epistolaries ») à l'usage des étudiants en français. Peu à peu le français fut reconnu comme l'instrument le plus commode dans les usages officiels et devint la langue la plus répandue dans les milieux qui s'occupaient de l'administration de la justice. Il s'étendit à toutes les classes de la société, sauf aux plus pauvres.

Cependant dans le courant du XIII^e^ siècle le français commença d'éprouver quelque difficulté à maintenir sa position. Un *Treytyz* écrit vers la fin du siècle par Walter de Bibbesworth prouve par sa glose anglaise que vers cette époque on commençait à regarder le français comme une langue étrangère. Avec le temps, on fut contraint de lutter pour en conserver l'emploi en Angleterre. A l'Université d'Oxford, on recommandait aux professeurs de grammaire de faire traduire le latin aux élèves en anglais et en français « pour que cette dernière langue ne fût pas oubliée ». Cette université favorisait quelque peu l'étude du français; on y trouvait des professeurs spéciaux qui, bien que ne jouissant pas des privilèges ordinaires des professeurs, n'en étaient pas moins reconnus par l'université. Ils devaient observer les statuts de l'université et travaillaient sous la surveillance des professeurs de grammaire.

Vers le milieu du XIV^e^ siècle, on trouve un certain mécontentement de la faveur dont jouit le français en Angleterre. La perte de la plupart des possessions françaises et les guerres contre la France pendant le règne d'Édouard III donnent aux Anglais la claire

notion que les Français forment une nation distincte et que le français est une langue étrangère. C'est Chaucer qui exprime le mieux ce mécontentement : « Let French men endite their quaint terms in French, for it is kindly to their mouths, but let us show our fantaisies in such words as we learned from our dames' tongues ». Le français garda néanmoins une place importante dans le domaine de la prose jusqu'au milieu du XV^e^ siècle, mais il avait presque cessé d'être la langue littéraire de l'Angleterre. La même période est marquée par un mépris croissant de l'anglo-français. Le français d'Angleterre, séparé de sa source, avait évolué d'une façon différente et plus rapidement même que les dialectes français du continent. L'idiome des conquérants d'avait pas été un dialecte pur et les immigrations subséquentes l'avaient encore dénaturé. Les voyageurs, les gens d'une culture supérieure se moquaient du français de l'Angleterre — on se rappelle la nonne de Chaucer qui parlait le français :

> After the scole of Stratford atte Bowe,
> For French of Paris was to her unknowe —

et l'anglo-français partagea le mépris accordé aux autres dialectes qui, peu à peu, firent place à celui de l'Ile de France. Même en France, le français d'Angleterre avait une mauvaise réputation. A aucune autre époque avant le XVIII^e^ siècle, les Anglais ne furent aussi généralement connus en France qu'au XIV^e^ siècle, période caractérisée d'ailleurs par des récriminations et des plaisanteries des deux côtés; et l'écart entre les dialectes devenus de plus en plus distincts se fit sentir toujours davantage.

Telle étant la réputation du français de l'Angleterre, il n'est pas surprenant que les Anglais y aient trouvé encore une raison pour abandonner une langue étrangère et cultiver leur propre langue. On commençait à employer l'anglais dans les documents officiels. En 1362, le discours du roi à l'ouverture du Parlement était prononcé en anglais et l'année suivante, on ordonnait que toute plaidoirie fût faite et jugée en anglais, parce que le français était « trop disconnu en ledit realme ». Cependant, l'anglais ne faisait que des progrès très lents et l'on continua à écrire le français dans les cours de justice bien longtemps après avoir cessé de le parler. Ce n'est qu'au XVIII[e] siècle qu'on se sert exclusivement de l'anglais dans les cours et pendant de longues années encore, le français dans sa forme corrompue reste la langue littéraire du droit anglais. Jusqu'au XVII[e] siècle les ouvrages de jurisprudence et les procès-verbaux sont rédigés en français. Longtemps après qu'on a cessé d'employer le français légal dans les procès, beaucoup de termes et de phrases de droit restent dans la langue et s'emploient même de nos jours. L'anglo-français se conserva aussi dans quelques monastères jusqu'au moment de leur abolition par Henri VIII. C'est également durant cette période qu'on commença de se servir de l'anglais pour la correspondance. Mais ici encore les progrès furent lents. Ce n'est que sous le règne de Henri VI que l'anglais prit nettement le dessus. Le français conservait une place dans la correspondance officielle, mais son emploi se bornait de plus en plus à la diplomatie.

Vers le milieu du XIV[e] siècle, au commencement des longues guerres avec la France, le français perdit

encore du terrain, de sorte que Trevisa nous raconte en 1387 que dans les grammar schools où l'on enseignait le français, avant la peste (1349), on traduit maintenant en anglais et les élèves ne savent plus l'autre langue. Dans les universités cependant, où le français avait trouvé plus de difficulté à s'établir, il resta plus longtemps. Au XV^e^ siècle, les professeurs continuaient de faire leurs cours comme auparavant, mais on remarque dans les collèges fondés après la peste que les règlements favorisant l'emploi du français dans les réunions ont disparu. Ce changement s'est étendu également, paraît-il, aux classes supérieures qui ne fréquentaient pas, en général, les grammar schools et les universités, mais qui confiaient l'éducation de leurs fils à des précepteurs privés. Trevisa nous dit que les gentilshommes ont presque cessé de faire apprendre le français à leurs fils.

Les effets de la conquête disparaissaient donc peu à peu. Mais le désir de cultiver et d'imiter le français de France était devenu de plus en plus fort et, lorsque vers la fin du XIV^e^ siècle les vieilles influences s'affaiblirent et dans plusieurs cas disparurent, l'influence du français continental, surtout du français de Paris, devint de plus en plus marquée. C'est désormais cette langue que l'Anglais s'efforce à apprendre. Le français était aux yeux des Anglais la langue et de la culture et de l'agrément social, non seulement du fait de la conquête, mais à cause de ses qualités propres. Et il resta tel lorsqu'il fit place à l'anglais ou au latin dans d'autres sphères où sa suprématie était due, de façon directe ou indirecte, à la conquête. Le français avait joui d'une renommée sociale en Angleterre, avant

même l'arrivée des envahisseurs et même à cette époque, il était déjà devenu la langue que les Anglais cultivaient plus que toute autre et à laquelle pendant bien des années ils vouèrent plus d'attention qu'à leur propre langue.

Avec le changement que nous avons noté dans la position du français, on remarque un changement parallèle dans le niveau du français enseigné. Tous les meilleurs manuels de la fin du XIV^e^ et du XV^e^ siècles tâchent de donner une connaissance du français de Paris. La plupart de ces ouvrages sont écrits en latin, et c'est au moyen du latin que l'enseignement du français se faisait en général. Bien que le français eût perdu toute son importance dans les *grammar schools*, on l'enseignait toujours dans les établissements privés et il gardait aussi quelque place à Oxford. Les vocabulaires métriques sont remplacés vers cette période par des livres de conversation, et les dialogues nombreux qui se rapportent au commerce font preuve du besoin qu'éprouvaient les marchands et leurs apprentis d'avoir une instruction française. Dans cet enseignement, la grammaire tenait peu de place : c'était le français parlé qu'on apprenait, et l'exactitude grammaticale n'avait qu'une importance secondaire.

Cependant, vers le commencement du XVI^e^ siècle, on commença à étudier le français avec plus de précision et de sérieux. Les communications avec la France et les voyages n'étaient plus remplis des mêmes dangers et difficultés et favorisaient l'emploi d'un français plus pur. L'arrivée de nombreux Français qui firent de l'enseignement de leur langue l'affaire de leur vie contribua à relever le niveau de l'enseignement. En outre,

la découverte de l'imprimerie rendit plus accessible la littérature française et fournit une riche matière d'où l'on put déduire les règles de la langue. De cette façon, il devenait possible pour John Palsgrave, professeur de Londres et étudiant de Paris, de compléter le premier grand ouvrage sur la langue française dans lequel il n'oublia pas de rendre hommage à ses nombreux mais humbles prédécesseurs.

C'est autour de la cour que se développa au XVI^e^ siècle une nouvelle étude plus sérieuse du français. La renommée des Tudors et le faste de leur cour attira l'attention des étrangers et suscita leur curiosité. De nombreux voyageurs pénétrèrent jusqu'à la capitale anglaise et plus tard les guerres de religion obligèrent un grand nombre de protestants à se réfugier en Angleterre. Parmi les érudits, le latin était généralement parlé : c'était l'idéal des humanistes d'en faire la langue universelle des gens cultivés. Erasme, par exemple, a vécu des années en Angleterre sans éprouver le besoin d'apprendre l'anglais ni de se servir d'une autre langue moderne. Mais le latin n'était pas, d'ordinaire, parlé par la noblesse anglaise. Il devenait de plus en plus évident que la suprématie du latin commençait à être mise en question de tous côtés. En outre la prononciation anglaise du latin était considérée comme mauvaise et incompréhensible. L'italien qui semblait rivaliser avec le français était appris le plus souvent pour sa littérature et n'était jamais aussi largement parlé, aussi universellement populaire que cette dernière langue.

Le français était la langue généralement parlée par les Anglais dans leurs rapports avec les étrangers, et

l'emploi de l'anglais était tellement restreint à la cour que les étrangers étaient enclins à oublier qu'il existait. L'un d'entre eux considérait comme un des mérites de Henri VIII qu'il sût parler anglais. En outre, le français était employé fréquemment dans la correspondance. Il existe de nombreux exemples de cet échange de lettres écrites en français. Au XVI[e] siècle, les savants des différents pays correspondaient entre eux, et bien que les Anglais n'écrivissent jamais dans leur propre langue, les Français employaient le français de préférence au latin. Le français était donc autre chose qu'une simple élégance chez le gentilhomme anglais : il devint bientôt une nécessité pour tous ceux qui désiraient un emploi au service de la couronne. Les Tudors semblent l'avoir regardé avec beaucoup de faveur. Henri VII ayant vécu longtemps en France en gardait fortement l'empreinte et encourageait le séjour des Français en Angleterre. Mais c'est avec Henri VIII qu'on voit le plein épanouissement du français. Il parlait couramment la langue, admirait et copiait les modes de France et écrivait même ses lettres d'amour en français. Les dames de la cour rivalisaient d'ardeur avec les gentilshommes et le français tenait une place importante dans l'éducation des femmes de la noblesse. Anne Boleyn, par exemple, était tout à fait Française par son éducation et par ses goûts. Elle avait été élevée par une gouvernante française et dès son enfance avait employé le français dans sa correspondance. D'autres femmes de Henri VIII, Jeanne Seymour et Catherine Howard, étaient des admiratrices ardentes de la langue française. Le français était un des principaux sujets d'étude des enfants de Henri VIII. C'était

la seule langue étrangère que savait Édouard VI; Marie et Élisabeth le parlaient couramment, bien que celle-ci eût un accent traînant. Parmi les premiers travaux littéraires d'Élisabeth, on trouve une traduction du *Miroir de l'Ame pécheresse* de Marguerite de Navarre.

On voit donc que la plus grande partie de la noblesse anglaise parlait et comprenait assez bien le français. Mais quelles facilités s'offraient à cette époque pour l'étude de la langue, beaucoup d'entre eux n'ayant jamais visité la France? Au XVI[e] siècle, le précepteurat privé jouait un grand rôle dans l'éducation de la noblesse et dans beaucoup de cas, à la cour par exemple, les précepteurs étaient des Français. Cet état de choses se développa davantage encore, lorsque quelques années plus tard les persécutions religieuses, en France et aux Pays-Bas, forcèrent un nombre toujours plus grand de réfugiés protestants à venir en Angleterre. Dans la première moitié du XVI[e] siècle, comme au Moyen-Age, l'Angleterre prit l'initiative d'éditer des grammaires françaises dont la plus célèbre est celle de Palsgrave déjà citée et qui garde encore sa valeur.

Parmi les professeurs de français en Angleterre à cette époque, on trouve deux Français d'une certaine distinction littéraire, Nicholas Bourbon, poète latin ami de Rabelais et de Marot, et Nicholas Denisot qui avait une place importante parmi les humanistes français. C'est à Denisot, justement nommé l' « ambassadeur » de la Renaissance française en Angleterre, qu'on doit le premier contact avec la Pléiade. Ronsard, ami intime de Denisot, a écrit, en l'honneur d'un de ses élèves, une de ses premières odes ou il célèbre l'union intellectuelle de la France et de l'Angleterre. Parmi

les autres professeurs de la langue, il faut citer John Palsgrave et Giles Duwes. Palsgrave ne se contentait pas seulement dans sa grammaire de renvoyer le lecteur à ses autorités : il cherchait à éveiller l'intérêt pour la littérature française en citant des morceaux choisis en vers et en prose. Duwes était Français, précepteur du Roi et auteur d'une *Introductorie* à la langue française. C'est de lui que pendant deux générations la plupart des membres de la famille royale apprirent le français. Le précepteur d'Edouard VI s'appelait Jean Bellemain.

La religion, question des plus importantes du XVI[e] siècle, était destinée à exercer une grande influence sur l'enseignement du français en Angleterre. Il est probable que les opinions religieuses des précepteurs français dans la famille royale ont déteint sur les convictions de leurs élèves. Parmi les réfugiés protestants dont l'influence est la plus marquée sous les règnes d'Edouard VI et d'Élisabeth, beaucoup se donnèrent pour tâche d'enseigner le français. La plupart de ces réfugiés étaient non pas des Huguenots, mais des Hollandais, des Flamands, des Wallons, qui parlaient le français. Il y avait, en outre, des professeurs catholiques en plus grand nombre encore. L'enregistrement de ces réfugiés se faisait, pour les protestants, au moyen des églises qu'ils fréquentaient ou qu'ils établissaient eux-mêmes à Londres et dans les provinces. Souvent mal reçus par le peuple, ces étrangers étaient accueillis par la noblesse et par les universités. Toutes les familles nobles ou peu s'en faut donnaient asile à un de ces réfugiés, par exemple Pierre Baro dans la

famille de Lord Burghley, Claude de Sainliens dans celle de Lord Buckhurst.

Presque tous ces Français enseignaient leur langue. Cranmer a même suggéré en 1539 à Thomas Cromwell l'établissement, auprès de la Cathédrale de Canterbury, d'un collège où l'on enseignât entre autres matières le français — projet qui échoua, mais qui est important du fait qu'il représente la première tentative faite pour rendre au français la place qu'il occupait autrefois dans les institutions pédagogiques du pays. Au XVI[e] siècle, les nobles avaient depuis longtemps l'habitude d'envoyer leurs fils, pour leur éducation, dans la maison d'un grand seigneur, et dans ces petites communautés le français était naturellement un sujet d'étude. Dans son projet (1570) pour une grande Académie à Londres destinée à l'éducation des « pupilles de la Reine », Sir Humphrey Gilbert fit une place à l'enseignement du français. Le français était donc reconnu comme faisant partie de l'éducation de la noblesse.

Les Français devenus précepteurs firent bientôt preuve de leur zèle en publiant de nombreux manuels. La plupart des grammaires écrites dans la deuxième moitié du XVI[e] siècle le furent par des Français. Les Anglais, non sans quelques protestations, cédèrent la place. Ces grammaires sont d'un type beaucoup plus populaire que celles de Palsgrave et de Duwes et s'adressent à un public plus étendu, comprenant les marchands et les bourgeois. Les grandes classes moyennes avaient en effet acquis depuis des richesses et s'étaient fait une place importante dans la société. Désormais, les précepteurs français trouveront dans ces classes un grand nombre d'élèves, et le professeur visitant ainsi

une clientèle variée devint bientôt une figure familière dans le Londres du XVI[e] siècle finissant. N'oublions pas les nombreux commerçants et artisans français domiciliés à Londres qui contribuèrent aussi, sans doute, à la diffusion de leur langue. Shakespeare même, par exemple, a appris son français dans la maison d'un Huguenot, Christopher Montjoy, chez qui il a logé durant six années.

Parmi les réfugiés il y avait aussi des professeurs de métier, mais aucun de ces professeurs n'a trouvé une place dans les grammar schools qui cultivaient le latin. Les règles de la grammaire latine, l'étude de la rhétorique formaient la presque totalité du programme de ces écoles. Dans les livres consacrés aux principes de l'enseignement le français était également négligé. La plupart de ces livres étaient écrits par des pédants et n'avaient que peu de rapports avec la vie pratique. Cet état de choses est assez facile à comprendre. A cette époque et pendant tout le XVII[e] siècle il y avait divorce complet entre l'enseignement scolastique et les besoins sociaux. Les écoles, en refusant de reconnaître le français et en retenant la tradition « cosmopolite » du Moyen âge se tenaient à l'écart et ne portaient aucune attention au nouvel esprit de nationalisme qui donnait aux langues modernes leur importance. Mais l'école ne réussit pas à entraver le progrès du français que l'on vint à regarder comme une étude supplémentaire (extra) poursuivie en particulier, auprès de précepteurs privés. Beaucoup d'élèves des grammar schools, par exemple Sir Philip Sydney, élevé à Shrewsbury avaient un précepteur qui leur enseignait de cette façon le français. Mais il s'établit dans la seconde moitié du

XVI[e] siècle un nombre considérable d'écoles privées comme celles de Peter du Ploich et de Claude de Sainliens où le français avait une place importante et dont les manuels, comme le *French Littleton* de Sainliens furent souvent réimprimés. En outre, les églises protestantes françaises avaient à Londres et dans certaines villes de province leurs propres écoles, souvent fréquentées par des élèves anglais, comme celle du Docteur Saravia à Southampton où étudia Sylvester, le traducteur de Du Bartas. Le français, exclu des grammar schools trouvait un accueil autre part.

En Ecosse, d'un autre côté, le français était reçu dans les grammar schools bien que ne formant pas partie du programme ordinaire basé, comme en Angleterre, sur le latin. A Aberdeen, par exemple, les élèves devaient parler entre eux le français, l'emploi du parler national étant défendu. A Perth, les élèves qui logeaient chez le professeur John Rowe ne parlaient dans la maison que le français. Dans les écoles paroissiales le français avait une place encore plus importante, et il était admis à côté du latin dans le programme régulier. En Ecosse comme en Angleterre il y avait des écoles spéciales de français comme celle de Nicholas Langlois à Edimbourg (1574) subventionnée par le conseil de la ville. En 1635, le conseil d'Aberdeen donna un appui semblable à l'école d'Alexander Rolland. Les relations amicales qui existaient depuis le XIII[e] siècle entre l'Ecosse et la France encourageaient beaucoup d'Ecossais à chercher leur instruction en France, de même qu'elles amenaient des Français dans les universités écossaises. Il y avait peut-être autant de précepteurs français en Ecosse qu'en Angleterre. Mais

à en juger d'après le peu de manuels publiés en Ecosse — à vrai dire il n'y en eut qu'un seul, celui de Nudrye en 1559 — l'intérêt porté au français semble avoir été plus grand en Angleterre.

Bien que les principaux professeurs de français qui publièrent des manuels en Angleterre fussent des Huguenots, il est fort probable que la plupart en étaient des catholiques. Naturellement, la proportion des protestants augmenta à mesure que les poursuites devinrent plus rigoureuses jusqu'à l'Edit de Nantes (1598) où il faut bien croire qu'elle diminua. Au temps de Charles Ier, il y avait au moins cinq français catholiques en Angleterre pour un protestant. La conséquence de cet état de choses était que tout professeur étranger devait se faire enregistrer sous peine d'amende. L'opposition que rencontraient ces Français prit même un caractère professionnel : John Elyote par exemple, l'auteur de la *Ortho-Epia Gallica,* la première grammaire française écrite par un Anglais depuis Palsgrave, s'opposait au nom de ses collègues anglais à l'influence et au monopole des professeurs français.

L'enseignement du français à cette époque avait un caractère décidément pratique qu'il devait aux rapports très intimes qu'il conservait avec les affaires de la vie : on apprenait le français surtout pour des raisons sociales. Le fait qu'on n'enseignait pas le français dans les grammar schools contribua sans doute à maintenir ces rapports directs avec la vie pratique. Ce ne fut qu'un siècle et demi plus tard, lorsque le français commença à pénétrer dans les grammar schools que l'on se mit à l'enseigner d'une façon plus « grammaticale » et moins comme une langue vivante. Les manuels de français se

modelaient souvent sur les livres latins : formules religieuses, dialogues sur la vie quotidienne. Un grand nombre de dictionnaires anglais-français furent produits à cette époque, dont le plus célèbre est celui de Cotgrave publié en 1611. La parution de ces dictionnaires facilita naturellement la lecture de la littérature française, laquelle à son tour influa sur la diffusion de la langue. Le nombre de livres français que l'on trouve dans les bibliothèques privées et de livres français publiés en Angleterre en est la preuve. Les auteurs de manuels donnent souvent des listes d'auteurs donts ils recommandent la lecture à leurs élèves.

Ce sont les universités qui donnèrent l'exemple aux grammar schools en négligeant l'étude du français et de tout autre sujet nécessaire à l'éducation du gentleman. Le peu d'importance accordé au français au moyen âge parut lui-même excessif. Le latin tenait la première place à Oxford et à Cambridge et l'emploi en était obligatoire. Les traces de français officiel, encore employé au XVI[e] siècle avaient disparu au commencement du XVIII[e]. Mais les langues modernes n'étaient pas tout à fait négligées par les étudiants. Les livres français étaient beaucoup lus : Gabriel Harvey, par exemple, parle de la popularité parmi eux de Bodin, d'Amyot et de Leroy. Les précepteurs français et leurs grammaires n'étaient pas inconnus à Cambridge et à Oxford surtout, où ces professeurs étaient les plus nombreux et donnaient des leçons de français à tous ceux qui voulaient apprendre. Beaucoup de Huguenots s'étaient établis auprès des universités et plusieurs avaient été nommés à des postes officiels. Certains des précepteurs accompagnaient leurs élèves à l'université, tels Du

Ploich, de la Mothe, Hotman et surtout John Florio, traducteur de Montaigne et précepteur du fils de l'évêque de Durham. Plusieurs manuels furent publiés à Oxford, comme la *Janitrix* de Pierre Morlet (1596). Mais au XVII[e] comme au XVI[e] siècle, l'attitude d'Oxford était toujours la même : le français était un *divertissement* que l'on apprenait pour se délasser des études sérieuses. A Cambridge, le plus célèbre des professeurs français était Gabriel du Grès dont la grammaire parut en 1636. A la fin du XVII[e] siècle, la position du français dans les universités n'avait subi aucun changement. Des nombreuses pétitions adressées au roi pour l'établissement de chaires ou de fellowships réservés au français, aucune ne semble avoir réussi. A en juger d'après une remarque de Farquhar dans une de ses comédies, être étudiant à Oxford et connaître le français étaient considérés comme des choses incompatibles. Pepys n'est pas le seul à se moquer de cette incompétence des étudiants d'Oxford et de Cambridge.

Aux « Inns of Court » (écoles de droit) au contraire, où les gentilshommes passaient quelques années en quittant l'université ou que beaucoup fréquentaient sans même être allés à l'université, la situation était meilleure. Une certaine connaissance du français était nécessaire à ceux qui étudiaient le droit et la position des Inns (presque toutes situées dans le quartier de Londres fréquenté par les professeurs de français) offrait de rares facilités pour l'étude de la langue. Cependant, cette préparation ne complétait pas l'éducation du gentilhomme. Il cherchait sur le continent les « polite accomplishments » et la connaissance des langues nécessaires pour tous ceux qui cherchaient un

haut emploi à la cour, dans l'armée et dans la vie publique. Souvent même, les fils de la noblesse étaient élevés en France. Vers la fin du siècle Clarendon en donne pour cause la décadence des universités. Un séjour en France était donc une chose très commune. En général, ceux qui faisaient le « Grand Tour » (entrepris entre l'âge de seize et vingt ans, et durant de trois à cinq ans) passaient une année et demie en France. Un grand nombre de jeunes nobles anglais visitaient la cour de France à la suite de l'Ambassadeur ou accompagnés d'un précepteur privé. Milton, entre autres, a soulevé des objections contre l'éducation à l'étranger souvent censée responsable des vices de la jeunesse. Mais ces objections étaient dirigées plutôt contre le voyage en Italie. Le nombre d'Anglais célèbres, comme Herbert of Cherbury, Evelyn, Clarendon, et plus tard Addison, qui ont passé une partie de leur vie en France, est la preuve que l'on considérait un séjour en France comme indispensable. Il y avait, à cette époque, fort peu de mesures prises en France même pour l'étude sérieuse du français : peu de Français adoptaient comme profession l'enseignement de leur propre langue. Cependant certaines grammaires écrites en France comme celles de Dubois, Meigret, Pillot et Garnier, s'adressaient aux étrangers. Ce n'est que vers la fin du XVI[e] siècle que l'on trouve un professeur important, s'adonnant à cet enseignement, Charles Maupas de Blois, précepteur de Georges Villiers, duc de Buckingham, et auteur d'une *Grammaire françoise* imprimée en 1607. Parmi ses successeurs, il faut citer Antoine Oudin, Baptiste du Val, Philippe Garnier, Laurent Chiflet.

Bien entendu, l'Anglais qui voyageait avait d'autres

buts que ceux d'apprendre la langue : il voulait se perfectionner dans les arts d'agrément, la danse, l'escrime, l'équitation dans lesquels les Français excellaient. Quelques étudiants sérieux fréquentaient les universités françaises, tandis que les écoles et les Académies fondées par les Huguenots, surtout celles de Saumur, de Montauban, de Sedan et de Genève, attiraient les protestants anglais. On trouve dans la littérature anglaise de cette époque, surtout dans les pièces de théâtre et dans les Caractères à la manière de Théophraste, les satires sur les affectations des Anglais francisés. Il y avait sur le voyage en France, deux attitudes différentes comme il y avait deux types de voyageurs, le sérieux et le frivole. La première de ces attitudes est représentée par l'insularisme bourru de Nash, dans son *Infortunate Traveller* (1587), la seconde se trouve dans une des lettres de Georges Herbert à son frère : « You live in a brave nation, where except you wink, you cannot but see many brave examples. Bee covetous then of all good which you see in Frenchmen, whether it be in knowledge or in fashion, or in words; play the good marchant in transporting French commodities to your own country. »

Les marchands se trouvent aussi parmi les étudiants de français, la langue étant nécessaire pour le commerce avec la France et les Pays-Bas. Les fils de la noblesse qui voulaient faire du commerce s'engageaient comme apprentis chez les grands marchands. C'est ainsi que Sir William Petty, âgé seulement de 15 ans, s'embarqua pour Caen sur un vaisseau marchand. Dans les manuels de l'époque, on trouve fréquemment les dialogues à l'intention des commerçants, tels que

les *Dialogues* de Noël de Barlement et la *Grammaire* de Gabriel Meurier. Parmi les soldats anglais, fort nombreux à cette époque dans les armées du Continent, et qui étaient bien forcés de ne point se désintéresser du français, citons John Wodroeph, dont la « Spared Houres of a Souldier » (1623) est une des grammaires les plus compréhensives de l'époque.

L'avènement des Stuarts augmenta considérablement les rapports entre la France et l'Angleterre. Le français était largement parlé à la cour de Jacques Ier et semble avoir été la seule langue moderne qu'ait possédée le roi. A cette époque le français prenait rapidement la place du latin, Jacques Ier ayant été le dernier roi d'Angleterre qui se servît du latin dans la conversation familière. En Angleterre, la diffusion du français était naturellement accélérée par la popularité croissante de cette langue en Europe. La famille de Jacques Ier (et surtout Charles Ier) connaissait bien la langue, et à leur cour le français était la dernière mode du jour, comme l'euphuïsme l'avait été vers la fin du XVIe siècle. L'arrivée d'Henriette et de sa suite, en 1625 — elle refusa pendant des années d'apprendre l'anglais — donna une nouvelle impulsion à l'emploi du français. Des acteurs français donnèrent des représentations à Londres, et en 1635 on trouve un théâtre français établi dans la capitale.

Il n'est pas surprenant qu'Henriette ait ignoré l'anglais, langue à peu près inconnue en France aux XVIe et XVIIe siècles. Aucun ambassadeur étranger ne semble avoir appris l'anglais. Des Français qui visitèrent l'Angleterre, très peu apprirent la langue du pays. De même la littérature anglaise était, en général, ignorée

en France. Cependant, on trouve au commencement du XVII[e] siècle, plusieurs traductions d'ouvrages anglais ainsi que quelques grammaires anglaises. Rouen semble avoir été le premier centre d'études anglaises en France. Mais ce n'est que plus tard, au XVIII[e] siècle, que l'anglais reçoit l'attention des étrangers autres que les marchands et qu'on commence à l'apprendre pour sa littérature et comme moyen de communication courante. Le français était indispensable dans les rapports internationaux.

Dans la première moitié du XVII[e] siècle, le français commence à être reconnu comme un instrument pédagogique de valeur. Il est vrai que le latin gardait sa suprématie dans les *grammar schools*, bien qu'à cette époque on commençât à la discuter. John Cleland (*Institution of a young nobleman*, 1607) est le premier auteur pédagogue qui ait donné au français une importance véritable. Souvent dans les écoles, le même professeur enseignait à la fois le latin et le français, et c'est probablement à ce fait qu'est due l'existence de manuels destinés à l'enseignement simultané des deux langues, d'après le type de la *Janua Linguarum* de Coménius. La production de grammaires françaises en Angleterre continua sans interruption pendant cette période. La plus importante d'entre elles était sans doute celle de Charles Maupas, traduite par William Aulfield en 1634. Dans la première moitié du siècle le nombre d'institutions privées, par exemple celles de Robert Sherwood et d'Edward Wolley où le français était une des matières régulières du programme, augmenta surtout dans les dernières années du règne de Charles I[er] et pendant la *Commonwealth*. Certains pro-

jets même furent réalisés pour la fondation d'« académies » en Angleterre, d'après le type de celles existant en France et qui avaient pour but de fournir l'instruction dans les langues modernes et dans les arts d'agrément, de réagir contre le pédantisme de l'éducation universitaire et d'éviter les dépenses et les dangers encourus par l'éducation à l'étranger. Citons entre autres le *Museum Minervae* de Sir Frances Kynaston à Covent Garden et l'Institution de Sir Balthazar Gerbier à Bethnal Green. Mais ces académies n'ont jamais pris racine en Angleterre. D'autre part, il existait encore de nombreuses écoles françaises du type que nous avons signalé au XVI[e] siècle, ainsi que des écoles de jeunes filles, comme celles de de la Mare à Marylebone et de Papillon près de Saint-James' Square. Le professeur de français le plus en vue à cette époque, Claude Mauger, était employé pendant un certain temps dans l'académie célèbre de Mrs Kilvert.

Dans la seconde moitié du XVII[e] siècle, on trouve à Londres tout un groupe de professeurs français réunis autour de ce même Claude Mauger, qui forment un « petit Blois » et se vantent d'enseigner l'accent de leur ville natale. La grammaire de Mauger était souvent réimprimée et des imitations continuaient à paraître jusqu'au-delà du XVIII[e] siècle. Mauger conseillait à ses élèves, dont un des plus célèbres était le quaker William Penn, la lecture des romans pastoraux. Dès leur parution, ces romans volumineux jouirent d'une immense popularité en Angleterre. Dorothy Osborne discute leurs mérites dans ses lettres à Sir William Temple, et la femme de Pepys l'importunait souvent par le récit des épisodes tirés du *Grand Cyrus*. Pepys

préférait l'*Histoire Amoureuse* du Comte de Bussy ou les *Maximes d'État* de Jean de Marnix. Les églises françaises à Londres, à Savoy et à Threadneedle Street, citées maintes fois dans les journaux de Pepys et d'Evelyn, continuaient à attirer des auditeurs anglais.

Les méthodes employées dans l'enseignement du français, pendant le XVII^e^ siècle, étaient à peu près les mêmes que durant le XVI^e^. La lecture, la conversation en formaient la base. Les méthodes pratiques furent maintenues : lorsqu'on étudiait la grammaire, ce n'était que d'une façon fort restreinte et dans la mesure où elle était nécessaire pour l'usage courant. Dans l'enseignement du latin, au contraire, on attacha une importance croissante à l'étude de la grammaire qui prit ainsi la première place, la littérature n'étant regardée que comme une collection d'exemples pour illustrer les règles. Mais des protestations s'élevèrent bientôt contre cet état de choses, et il ne manqua pas d'écrivains, comme Locke dans son *Some Thoughts concerning Education* (1693) qui recommandèrent l'étude du latin d'après les méthodes employées dans l'enseignement du français. Mais ces protestations dues, paraît-il, à l'influence des théories de Coménius semblent avoir eu peu de succès.

Au XVII^e^ siècle comme au XVI^e^, le *Tour* en France était toujours à la mode. La guerre civile obligea beaucoup de gens, même des Puritains, à envoyer leurs enfants en France pour leur éducation. Les enfants des Royalistes, éloignés des universités et des grammar schools furent élevés en France. Les écoles et les académies protestantes, surtout celle de Saumur, étaient très fréquentées par les Anglais. D'autres voyageurs

passèrent quelque temps dans les universités françaises, à Paris, à Bordeaux et à Montpellier. Les villes de la Loire, Tours, Blois, Orléans, ont surtout attiré les voyageurs anglais. Ces voyageurs ayant déjà fait en Angleterre, auprès de précepteurs, une étude plus sérieuse du français que leurs précurseurs du XVI[e] siècle, avaient alors une connaissance considérable de la langue avant de débarquer en France.

C'est dans la période qui suit la Restauration des Stuarts que la « francomanie » touche à son comble en Angleterre. L'admiration pour tout ce qui était français venant comme une suite naturelle du séjour forcé de tant d'Anglais en France, était intensifiée par la popularité universelle de la langue et des modes françaises. La France était le pays où se rendaient les Anglais « to get their breeding » et le chancelier Clarendon pensait que leurs manières étaient très adoucies par ce contact. D'autre part, de nombreux Français de même condition venaient à la cour d'Angleterre. Quelques-uns accompagnèrent leurs amis anglais au moment de la Restauration, d'autres suivirent plus tard, car la Cour d'Angleterre offrait plus d'attraits aux chercheurs de plaisirs que celle de France, alors sous l'influence de Madame de Maintenon.

La plupart des hauts fonctionnaires de la cour de Charles I[er] avaient passé la plus grande partie de l'interrègne à Paris, bien que quelques-uns fussent inquiets de l'entente de la France avec Cromwell, en 1656. Dans cette colonie anglaise, il y eut de nombreux hommes de lettres : Waller, Denham, Cowley, Davenant, Hobbes, Killigrew, Shirley, Fanshawe, Crashaw, et plus tard Roscommon, Rochester, Buckingham,

Wycherley, Vanbrugh, pour ne nommer que les plus connus, qui vinrent en France et fréquentèrent les milieux littéraires. La littérature anglaise de la Restauration témoigne de leur familiarité avec la langue et la littérature de leurs hôtes. Hobbes qui voyageait en qualité de précepteur, était l'ami de Mersenne, de Sorbière et de Gassendi. Vanbrugh et Wycherley furent élevés en France. Mais de tous ces royalistes exilés, celui qui est resté le plus célèbre par sa connaissance du français, c'est bien Anthony Hamilton, auteur des *Contes* et de la *Vie* de son beau-frère, le Comte de Grammont, qui prétendait que la cour d'Angleterre ressemblait tellement à celle de France, par ses manières et sa conversation, qu'il distinguait mal s'il était ou non en pays étranger. Le français était la langue dont se servaient librement, dès leur retour, les émigrés anglais, et ceux qui voulaient les imiter. La présence de tant de « messieurs » à Londres contribuait à créer une atmosphère nettement française. Citons par exemple le nom de Saint-Evremond qui, pendant les trente années qu'il passa en Angleterre, ne fit aucun effort pour apprendre l'anglais. C'est que le français suffisait pour les relations quotidiennes avec la noblesse anglaise qui ne cessait de demander tout ce qui était français : modes, chansons, danses, valets, vins, musique, à ce point que les francophiles désignés comme « beaux » ou « messieurs » anglais, devinrent rapidement un objet de satire. Une foule de traductions ou d'adaptations de pièces françaises furent représentées sur la scène, et le théâtre anglais de l'époque est tellement farci de mots et de phrases françaises qu'il est à peine compréhensible au lecteur ignorant de cette lan-

gue. Une compagnie d'acteurs français dirigée par Jean Channoveau s'établit à Londres sous la protection du roi, et Pepys parle d'une visite qu'il fit avec sa femme à leur théâtre au Cockpit, en août 1661. Des pièces françaises furent même jouées à la cour. L'acteur Bellerose fit, dit-on, sa fortune à Londres, et Charles II suivit régulièrement les représentations données par la troupe de Pitel.

Entre temps, le nombre de grammaires françaises publiées en Angleterre ne diminua point; citons celles de Laîné, de Cheneau et de Miège. C'est Miège qui exprime succinctement l'extension prise par le français en Angleterre et en Europe : « The French tongue is in a manner grown universal in Europe..... and of all the parts of Europe next to France, none is more fond of it than England. » Le français disputait sa place au latin et la longue querelle des Anciens et des Modernes, qui s'est étendue de France en Angleterre, montre bien l'esprit de l'époque. On se rappelle le mot de Bayle : « Veut-on qu'un libelle coure bien le monde, aussitôt on le traduit en françois, lors même que l'original est en latin, tant il est vrai que le latin n'est pas si commun en Europe aujourd'hui que la langue françoise. » Seuls les érudits et les universités continuaient à reconnaître la suprématie traditionnelle du latin, et même dans les universités le latin avait cessé avant la Restauration d'être employé dans la conversation familière, bien qu'on s'en servît toujours dans les « disputes » et autres exercices prescrits. Le latin perdit aussi sa position comme langue officielle. Milton avait été secrétaire latin à la *Commonwealth* : après la Restauration, le français remplaça le latin comme lan-

gue diplomatique. Ainsi que le dit Clarendon : « Since Latin hath ceased to be a Language, if it ever was any, which I am not sure of, at least in this present age, the French is almost naturalised through Europe, and understood and spoken in all the Northern Courts... » Avant la Restauration, le français, malgré sa position, avait fort peu attiré l'attention des écrivains pédagogues. Seul, Cleland, que nous avons cité plus haut, l'avait traité sérieusement. Après 1660, cependant, sa diffusion et sa popularité rendaient impossible cette indifférence, et c'est à cette époque qu'a lieu une rupture dans la tradition classique. En outre, les universités, comme on le verra plus loin, furent obligées de reconnaître les langues modernes. C'est Locke qui, dans ses *Thoughts on Education* exprime cette tendance avec le plus de force : « As soon as he (le jeune élève) can speak English, 'tis time for him to learn some other language. This nobody doubts of when French is proposed... » Evelyn dit la même chose dans son Journal et Defoe (*The Compleat English Gentleman*, 1728) croyait que le latin et le grec n'étaient pas indispensables, et qu'il était dommage d'enterrer toute érudition dans les langues anciennes. Hobbes alla même jusqu'à suggérer dans son *Behemoth* (1668) que dans les universités il vaudrait mieux substituer le français, le hollandais et l'italien au latin, au grec et à l'hébreu.

Des projets furent également formés pour des écoles réformées où le français pourrait être traité sur un pied d'égalité avec le latin, car, bien que les élèves fissent souvent, d'une façon indirecte, connaissance avec le français, la langue, malgré son importance crois-

sante, n'avait encore aucune place dans les grammar schools. D'autre part, les institutions privées où l'on enseignait le français se multipliaient. Un grand nombre de réfugiés huguenots ouvrirent des écoles à Londres et dans ses environs ; il y en eut même dans les villes de province, celle, par exemple, de Villiers à Nottingham. Plusieurs écoles furent fondées vers cette époque, où les jeunes filles étudiaient le français, entre autres celles de Mrs Makin, gouvernante des filles de Charles Ier, à Putney, puis à Tottenham. Defoe, dans son *Essay on Projects* (1697) offre un projet semblable d'une académie pour les femmes. L'étude du français ne se bornait plus à certaines classes : la « gentry », la bourgeoisie, les marchands, les soldats, tous en avaient besoin dans la pratique de la vie et l'on en vint à regarder le français comme un des éléments essentiels d'une éducation libérale. Des professeurs qualifiés furent trouvés parmi les réfugiés qui continuaient à arriver en nombre considérable, surtout après la Révocation de l'Edit de Nantes, en 1685. Sous Jacques II qui les regardait d'un mauvais œil, mais ne pouvait, pour des raisons politiques, leur refuser l'hospitalité, l'accueil accordé à ces fugitifs était peu cordial ; mais avec l'avènement de Guillaume d'Orange, en 1689, leur position fut assurée et ils devinrent les sujets zélés du nouveau monarque. Il n'y avait guère de famille anglaise ayant une certaine importance qui n'abritât au moins un de ces réfugiés, pendant un temps parfois illimité. A cette époque s'ouvre une nouvelle phase dans l'enseignement du français en Angleterre. L'influence de ces réfugiés prédomine. Dans leurs rangs sont recrutés les principaux précepteurs et professeurs,

dont les manuels continuent d'être employés même après la fin du XVIII[e] siècle.

Tout le monde connaît l'extension prise par les relations franco-anglaises au XVIII[e] siècle : la seule mention des noms de Montesquieu, Voltaire, Walpole, Hume, Goldsmith, etc., suffit à en témoigner. Au fur et à mesure que nous approchons des temps modernes, nous nous bornons donc à suivre le développement de l'enseignement proprement dit du français en Angleterre. Au XVIII[e] siècle, dans les écoles — la distinction entre les public schools et grammar schools n'est pas encore faite — l'enseignement qui, d'ailleurs, participe de leur décadence générale, est resté rigoureusement classique. De même, les Universités d'Oxford et de Cambridge n'offrent, pendant toute cette période et jusqu'en 1860, que peu de facilités ou d'encouragement à l'étude du français. Il est vrai qu'en 1724 le roi Georges I[er] a établi, à Oxford et à Cambridge, une chaire d'Histoire et de Langues modernes ; mais cet événement a produit des résultats insignifiants et ne fait qu'accuser la torpeur générale. Les professeurs d'histoire devaient nommer chacun deux professeurs-adjoints de langues modernes : mais on nous apprend qu'à Oxford (c'était sans doute le cas à Cambridge également) les postes de professeurs de français devinrent bientôt des sinécures (1). Bien que durant toute cette période, le français, par son rayonnement, ait reçu en

(1) On annonce aux presses d'Oxford (avril 1929) un travail de Sir Charles Firth : *Modern Languages at Oxford, 1724-1929*, qui doit paraître prochainement, et qui apportera certainement des précisions utiles en ce qui concerne l'histoire des études françaises à Oxford.

Angleterre beaucoup plus d'attention que les autres langues, il n'en est pas moins vrai que dans les institutions officielles l'enseignement régulier de la langue n'existe pas, et lorsqu'on l'apprend à l'école ou à l'université (1), c'est comme un extra (supplément) en employant les services de quelque précepteur libre. On trouve, par exemple, dans la correspondance du jeune Pitt, à Oxford, mention de dépenses effectuées pour son instruction en français. Mais les nombreux Anglais qui ont appris le français au XVIII[e] siècle, l'ont fait le plus souvent en voyageant, par contact direct avec les Français, comme le fils de Lord Chesterfield et tant d'autres.

L'introduction du français comme sujet d'étude porté sur le programme régulier de l'enseignement, est due aux « Nonconformist Academies » du XVIII[e] siècle (2). Les Actes d'Uniformité (1662) de Charles II, en congédiant les pasteurs des sectes dissidentes et en donnant à l'Église établie le monopole de l'administration des écoles à fondation, forcèrent les nonconformistes à établir des écoles et des académies rivales. Grâce à l'intelligence et à l'activité de leurs fondateurs et de leurs proviseurs, ces institutions, toujours libres et souvent sans contact entre elles, donnaient peut-être le seul enseignement vivant à une époque où les grammar schools et les universités étaient caractérisées par une

(1) La position paraît avoir été un peu plus satisfaisante à Dublin (Trinity College) vers la fin du siècle : en 1778 furent fondées à la fois une chaire de français et allemand et une chaire d'italien et espagnol.

(2) Voir I. Parker, *Dissenting Academies in England*, Cambridge University Press, 1914.

torpeur et une stérilité absolues. Ces académies, qui donnaient une éducation de caractère universitaire aux jeunes gens de la classe moyenne (en général nonconformistes) qui dès l'âge de 17 ans avaient passé par les grammar schools, sont extrêmement intéressantes du fait qu'elles donnent, principalement dans la seconde période de leur histoire (1691-1750) une idée du désir croissant d'aboutir à une éducation moderne.

Dans la plupart de ces académies, on enseignait d'une façon ou d'une autre le français. On se souvient qu'avant même la fin du XVII[e] siècle Defoe avait appris cette langue, entre autres, à l'Académie de Newington's Green. On trouve — pour ne citer qu'un exemple — qu'à Kibworth (Leicestershire) on apprenait le français, dans la première année, en se servant de la grammaire française de Boyer (sans prêter attention à la prononciation que le professeur ne connaissait pas), en lisant *Télémaque* et les sermons de Bourdaloue, et en traduisant à haute voix, à l'office, l'Ecriture en français. C'est dans la troisième et dernière période de leur existence que le français acquiert une véritable importance dans les programmes de ces académies — par exemple, à Warrington, avec le savant Joseph Priestley (1761-1767). C'est principalement à Priestley, d'ailleurs, que revient l'honneur d'avoir modernisé le programme : dans son *Essay on a Course of Liberal Education for Civil and Active Life* (1765) il déclare nettement qu'une connaissance solide du français est nécessaire à une bonne éducation. Mais vers la fin du XVIII[e] siècle, l'importance des académies nonconformistes diminue et va s'amoindrissant, de sorte qu'il faut attendre la réforme des public schools, dans la première

moitié du XIX[e] siècle, pour voir l'établissement définitif du français comme sujet d'études dans l'enseignement secondaire.

Les longues guerres de 1793 à 1815 n'ont pas diminué l'influence du français : elle s'était même accrue comme conséquence naturelle de l'émigration. Après la paix de 1815 des rapports étroits avec la France recommencèrent : de nouveau, il fut de mode de faire le Grand Tour, et tout le monde sait quel rôle joue l'anglomanie à cette époque dans l'histoire de la civilisation française. Quant à l'Angleterre, le nombre de grammaires françaises publiées chez nous est une preuve que le désir d'apprendre la langue était toujours répandu. Ceci était surtout vrai pour les écoles de filles. Mais la place accordée au français dans l'enseignement régulier était très restreinte. Vers cette époque, il fut de mode pour l'aristocratie d'envoyer ses fils aux public schools, comme Eton, Winchester, Harrow et plus tard Rugby, et ces écoles prirent peu à peu, à la fin du XVIII[e] siècle, la place du préceptorat à domicile. La suprématie des études classiques fit du tort à l'étude des langues modernes, bien que ce fût d'ordinaire la coutume dans les bonnes familles — comme de nos jours, d'ailleurs — de faire donner, dès l'enfance, une instruction en français. La rénovation des anciennes universités au commencement du XIX[e] siècle se rapportait d'abord au développement des études classiques plutôt qu'à l'introduction de matières nouvelles. Les postes de professeurs qui s'attachaient à la chaire d'histoire dont nous avons parlé plus haut restèrent les seuls établissements affectés aux langues modernes jusqu'à 1835, année de la *Taylorian Foundation* à Ox-

ford. Longtemps après cette date, peu de temps a été consacré à ces études, s'il faut en croire les archives du *Taylorian Institute* lui-même. Il est cependant intéressant de noter que le projet d'examens pour le service public, rédigé en 1854 par Lord Macaulay, présuppose chez un certain nombre de jeunes gens cultivés une forte connaissance de la langue, de l'histoire et de la littérature françaises.

La réforme des public schools, accomplie par Thomas Arnold de Rugby et plusieurs autres headmasters célèbres, comportait la reconnaissance du français comme partie du programme de ces écoles, et non pas comme un extra méprisé, mal enseigné et qu'on payait assez cher.

En 1830, la *Edinburgh Review*, en attaquant l'enseignement classique dans les public schools, ne manqua pas de critiquer l'absence, dans le programme de ces écoles, de toutes matières non classiques, y compris les langues modernes. Plusieurs causes : le développement de l'industrie et du commerce, l'entrée de la classe moyenne dans le système des public schools, la réforme des services publics, les concours, les guerres napoléoniennes et leurs suites, les expositions internationales, contribuèrent à relever l'étude des langues modernes et à en faire le complément indispensable d'une éducation libérale. Mais, tradition et importance des études classiques mises à part, il restait jusqu'à la Commission de 1868, un obstacle à l'introduction des sujets dits « modernes ». Les statuts de fondation de la presque totalité des public schools et des grammar schools ne prévoyaient qu'un enseignement classique. Comment éviter l'exécution rigoureuse de ces statuts?

Déjà en 1805, la grammar school de Leeds, qui avait fait une tentative pour substituer aux études classiques les études modernes, s'était trouvée impliquée dans un procès, et le jugement prononcé par le Lord Chancellor Eldon indiquait que, malgré le profit pour le pays et nonobstant le désir des parents, un tel changement n'étant pas justifié par les intentions du fondateur, était illégal. Comme on le verra, cet obstacle, bien que tourné de façon ou d'autre par plusieurs écoles, ne fut complètement surmonté que dès l'instant où la Endowed Schools Commission écarta ou transforma toutes les constitutions de ces écoles.

Entre temps, le français était devenu, par suite de la démarche du Dr Arnold, un sujet régulier dans les programmes des public schools et, partant, dans ceux des nouvelles écoles fondées sur le même principe et des grammar schools ayant subi leur influence. Mais l'enseignement du français dans les public schools était confié aux « form-masters » — Arnold croyait que la discipline demandait l'exclusion du professeur étranger — et ne comportait que la lecture et la traduction. Les changements sérieux de programme, et par suite l'enseignement efficace du français ne da ent que de la Royal Commission. On voit d'après les rapports du Dr Moberley de Winchester devant cette Commission (1864) que le français était partout enseigné comme une langue morte : l'habitude introduite par Arnold de confier l'enseignement du français aux form-masters était en train de disparaître, mais le Report se plaignit du manque de professeurs anglais capables de devenir des spécialistes dans le sujet. De plus, l'introduction par les collèges d'Oxford et de Cambridge de concours

pour la nomination de boursiers et de fellows renforça le monopole des études classiques qui restaient, avec les mathématiques, les seules matières admises par les programmes de ces concours. L'étude sérieuse du français n'offrant aucun avenir, il est assez naturel que sa place dans les études secondaires, durant cette période, soit plutôt restreinte. Il est bon de rappeler ici que le premier collège de l'université de Londres fut fondé en 1828 et que dans le courant du siècle s'établirent les collèges qui devinrent plus tard les universités modernes (1) et qui donnèrent, dès leur établissement, une large place au français. Le Mediæval and Modern Languages Tripos fut établi à Cambridge en 1886, mais le mépris qui lui fut accordé — on l'appelait le *courier tripos* — et la crainte de rendre trop facile cette étude, par rapport aux études classiques, furent cause qu'on donna une importance excessive aux langues médiévales et à la philologie. Jusqu'en 1894, il n'y avait aucune épreuve orale, et l'examen portant sur la prononciation, qu'on introduisit cette année-là, était insuffisant et d'ailleurs facultatif, comme le fut aussi l'examen portant sur la conversation, ajouté en 1909. Mais en 1917, le tripos fut modifié pour comprendre la langue, l'histoire, la littérature et la vie françaises (2). Le Honours School of Modern Languages, à Oxford, qui, à ses débuts, donna également une place prépondérante à la philologie, ne date que de 1903.

Entre 1860 et 1870, on voit les premières tentatives

(1) Voir les pages 26 et suivantes.

(2) Il a été remanié de nouveau en 1926. Le titre actuel — *Modern and Mediaeval Languages Tripos* —, qui a été donné en 1917, indique la nouvelle orientation.

faites par le gouvernement pour la réforme de l'enseignement secondaire en Angleterre (Public Schools Commission, 1864; Public Schools Act, 1868; Endowed Schools Commission, 1868; Endowed Schools Act, 1869). La Charity Commission, qui avait pour fonction de modifier l'administration de toutes les écoles à fondation, s'efforça de battre en brèche le monopole des études classiques et de pourvoir à l'introduction et l'organisation des sujets modernes dans les écoles qu'elle administrait. Avant 1860 même, comme on l'a vu, le français était enseigné dans la plupart des public schools qui, vers la fin du siècle, avaient presque toutes établi des « modern sides ». Mais le résultat de ces développements ne laissait pas d'être décevant. La Commission avait le droit de proposer des modifications dans l'organisation des écoles, mais elle ne pouvait ni leur venir en aide par des subventions ni diriger leur développement. Leurs rentes étaient insuffisantes, et bien qu'elles aient un peu profité des sommes accordées par le Science and Art Department, on n'encouragea que faiblement les études modernes. Cette situation ne s'améliore qu'à partir de l'Act de 1902 et de la publication des « Regulations for Secondary Schools », en 1904. D'autre part, dans les grandes public schools, les modern sides qui s'étaient créés n'attiraient trop souvent que les « cancres ». Les écoles préparatoires qui présentaient leurs élèves aux concours de bourses des public schools orientaient les meilleurs sujets vers les classiques. Cette tendance se perpétuait d'ailleurs dans les études supérieures. Les élèves qui abandonnaient les études classiques se tournaient plutôt vers les mathématiques et les scien-

ces ou, plus tard, vers l'histoire, c'est-à-dire vers les études qui promettaient des récompenses et des distinctions semblables à celles que procuraient les « classics ». Les cours de langues modernes n'avaient ni des buts élevés ni des programmes arrêtés. Ils comprenaient vaguement toutes les études non classiques, et avaient peu de rapport avec l'aptitude ou les besoins des élèves. L'enseignement des langues modernes suivait de trop près les méthodes employées dans l'enseignement des langues mortes. Les professeurs n'ayant en général que des élèves inférieurs se contentaient d'ambitions étroites ; ils n'essayaient pas de faire des études littéraires modernes la base d'une forte discipline et d'une connaissance approfondie semblable à celle fournie par les études classiques. Les résultats de cet enseignement étaient peu encourageants, les autorités demeuraient sceptiques. Les concours de la Civil Service Commission ne donnaient qu'une place insignifiante aux langues modernes et les modern sides ne trouvaient aucun encouragement dans les concours publics, aucun appui dans l'opinion nationale. Les examens exercèrent une influence nuisible. Les épreuves étaient calquées sur celles des examens de langues anciennes : thème, version, questions grammaticales, aucune épreuve orale. L'étude des manuels, seule, suffisait à la préparation des épreuves littéraires qui supposaient une connaissance directe de deux ou trois textes tout au plus.

C'est du commencement du XX^{e} siècle que datent les vrais progrès dans l'enseignement des langues vivantes. En 1901 le Board of Education commença à verser directement des subventions aux écoles secon-

daires; en 1902 il donna aux autorités locales le droit de percevoir des centimes additionnels pour l'enseignement secondaire. En 1903 fut établi un nouveau service du Board of Education affecté à l'organisation et au développement de l'enseignement secondaire. Par la suite, les vieilles grammar schools ont été réorganisées et de nouvelles écoles secondaires ont été créées sous la direction des autorités locales. Dans ces écoles, ainsi qu'on le verra au chapitre suivant, les langues modernes ont trouvé la place qu'elles méritent. Entre temps, ont été établies les nouvelles universités que nous avons décrites au chapitre précédent. Il suffit de rappeler ici que la plupart d'entre elles ont reçu leur charte et leur organisation actuelle, entre 1900 et 1910. Des chaires de français furent fondées dès le début, et les progrès qui ont été faits dans l'organisation et le développement des études françaises en Angleterre sont dus, pour une large part, aux efforts et au dévouement des professeurs de ces universités. Il est même exact d'ajouter, qu'à ce sujet, les anciennes universités se sont montrées moins énergiques que les nouvelles. L'établissement des nouvelles écoles secondaires coïncide donc avec celui des nouvelles universités qui leur fournissent des professeurs, et, comme on le verra ailleurs, leur organisation et leur destinée sont solidement liées.

Rappelons brièvement les changements qui ont eu lieu, en Angleterre et ailleurs, dans les méthodes de l'enseignement des langues vivantes. Vers la fin du XIX[e] siècle les nouvelles méthodes furent introduites dans les écoles anglaises par les efforts de quelques réformateurs zélés qui travaillaient sous l'influence de

Sweet, de Passy et de Viëtor. Cette influence s'est répandue par les efforts de la « Modern Language Association » et, à l'heure actuelle, le principe de la méthode directe, quelles que soient les modifications dues à des goûts individuels et à des nécessités diverses, est généralement accepté. Enfin, une mise au point des études modernes (la question du français restant la plus importante) fut entreprise pendant la guerre. Le gouvernement nomma une commission spéciale à cette intention et ses conclusions — le Modern Studies Report de 1918 dont il a déjà été question — ont fourni et continuent de fournir les directions que suivent les études françaises dans les écoles et universités anglaises d'aujourd'hui. Leur portée dans le domaine des études supérieures de français en particulier est discutée avec quelque détail au chapitre final de cette étude.

III

ÉTUDES FRANÇAISES DANS L'ENSEIGNEMENT D'AUJOURD'HUI

a) *Écoles secondaires*

Écoles primaires. — A l'heure actuelle, le français n'est pas un sujet d'étude dans les écoles primaires d'Angleterre et il n'est sans doute pas à souhaiter qu'il le soit. Comme on le verra plus loin, il a sa placé dans les écoles primaires supérieures qui s'appellent des central schools, et lorsqu'un système de « compulsory continuation » (instruction secondaire obligatoire pendant une partie de la journée pour tous jusqu'à l'âge de 18 ans) sera introduit, les conditions du problème changeront. Mais pour le moment, le français ne figure pas sur le programme des écoles primaires ordinaires bien qu'on puisse supposer, dans un grand nombre d'instituteurs, un certain degré de connaissances du français et de la France, gagné comme on le verra plus loin, dans les écoles secondaires, les écoles normales et les universités où ils ont fait leur éducation. La libre concurrence forçant un nombre toujours plus grand de graduates à se contenter de postes dans l'enseignement primaire, il est même pos-

sible de trouver des spécialistes de français dans les écoles primaires qui n'enseignent pas leur spécialité : gaspillage venu du fait qu'il n'y a, en Angleterre, aucune coordination entre le nombre de professeurs préparés par les « training colleges » et les universités, et le nombre de postes à remplir. Ces professeurs ne trouveront leur vrai rôle qu'avec la réorganisation complète de tout l'enseignement.

Écoles préparatoires. — Dans les écoles secondaires une certaine proportion des élèves qui ne sortent pas directement des écoles primaires comme boursiers a fait en général dans les écoles préparatoires diverses quelques années de français élémentaire. Il en va de même de tout élève qui, sortant d'une école préparatoire pour entrer dans un public school, se sera présenté au Common Entrance Examination de ces écoles. Vu la variété des écoles préparatoires, il est naturellement difficile de généraliser sur les méthodes employées dans l'enseignement du français et sur le niveau atteint. Jusqu'à présent, les épreuves de l'examen cité semblent avoir porté l'empreinte des méthodes employées pour les langues anciennes ; mais on fait des efforts pour modifier les épreuves de français, de façon à permettre dans les écoles préparatoires un enseignement plus vivant de la langue.

Public schools. — De nos jours, le programme et l'organisation du travail dans les grandes public schools ne diffèrent pas beaucoup de ceux des autres écoles secondaires en Angleterre : la place du latin y est plus assurée, et on y fait le plus souvent du grec.

Depuis la guerre, la plupart de ces écoles ont présenté leurs élèves pour le School Certificate (d'Oxford ou de Cambridge) et offrent comme langues le latin et le français. Elles ont aussi des advanced courses en français comme les écoles secondaires, et présentent leurs élèves de la « Sixth form » (1) au Higher school certificate d'Oxford ou de Cambridge ; du fait qu'elles gardent la plupart de leurs élèves après leur 17e année, elles fournissent, toutes choses égales d'ailleurs, un pourcentage supérieur de candidats à cet examen. La constitution de ces écoles permet naturellement une plus grande liberté, mais les méthodes employées sont sensiblement les mêmes que dans les écoles secondaires.

Écoles secondaires. Proportion d'Élèves faisant le français. — Le français est un sujet d'étude obligatoire dans la totalité des écoles secondaires subventionnées par le ministère (grant-aided), c'est-à-dire que, dans ces écoles, plus de 360.000 élèves (garçons et filles) en Angleterre et au Pays de Galles, plus de 90.000 en Écosse reçoivent aujourd'hui l'instruction dans cette langue. En ajoutant à ce chiffre les 54.000 élèves des public schools, on saura d'une façon assez exacte le nombre total d'élèves faisant le français dans l'enseignement secondaire en Grande-Bretagne (2). Dans dix pour cent des écoles secondaires,

(1) En Grande-Bretagne — contrairement à la terminologie française — la « Sixth Form » est la classe la plus haute.

(2) Exception faite des preparatory schools et des private schools, pour lesquelles le Ministère ne fournit pas de chiffres d'ensemble.

le français est la seule langue étrangère inscrite au programme, et dans de telles écoles il devient, de par les conditions exposées plus haut, un sujet obligatoire pour le School certificate examination. Dans 75 o/o des autres écoles, le français est la seule langue offerte pour cet examen et, dans toutes les écoles, la langue qui a la plus grande importance.

Sur 45.500 élèves d'écoles secondaires qui se présentèrent en 1927 en Angleterre à ce premier examen, 45.000 se sont présentés en français. Dans les 251 écoles secondaires de l'Écosse administrées suivant les Secondary Schools Regulations les élèves se présentent à la fin d'un cours de 5 à 6 ans à l'examen de fin d'études (« Leaving certificate » du « Scottish Education Department »). En 1927, 94 o/o des candidats se sont présentés à l'épreuve de français de cet examen. En outre, il existe dans les écoles écossaises administrées suivant le « Day School Code » des départements post-primaires (297 écoles, 74.060 élèves dont 16.269 font du français) qui donnent pendant 2 ou 3 années, ou même plus, une instruction moitié libérale, moitié pratique et qui de ce fait ressemblent un peu aux junior technical schools et aux central schools en Angleterre. La première partie de cette instruction se termine par le Day school certificate (Lower), la seconde par le Day school certificate (Higher). 20 pour cent des élèves de ces écoles, qui se sont présentés en 1927 pour le premier de ces certificats, ont pris le français comme un des sujets d'examen, et des élèves qui se sont présentés pour l'autre certificat, 64 pour cent se sont présentés en français. Il faut ajouter qu'un certain pourcentage d'élèves d'écoles secondai-

res se présentent à ce dernier examen. De ces élèves, environ 92 pour cent se sont présentés en français.

Le pourcentage d'élèves faisant le français en Ecosse est donc sensiblement le même qu'en Angleterre, et il est presque aussi élevé dans l'Irlande du Nord. Au Pays de Galles et dans l'Etat libre d'Irlande, étant donné l'importance prise par l'enseignement des langues locales, c'est-à-dire du gallois et du gaélique, les autres langues modernes — et par conséquent le français — sont moins étudiées. Par exemple, la proportion des élèves prenant le français pour leur premier examen (S.C.) du « Welsh Board » est de 60 o/o tandis que pour l'Irlande, où 70 o/o des élèves s'étaient présentés en français pour les examens de l' « Intermediate Board », en 1914, ce chiffre était tombé en 1927 à 20 o/o. Les langues modernes ne resteront sans doute pas en Irlande d'une façon permanente dans cet état d'infériorité par rapport aux autres matières enseignées ; mais pour le moment ce sont elles, presqu'autant que les langues classiques, qui font les frais de la rénovation linguistique irlandaise.

Études et programmes. — Les études de français, dans les écoles secondaires (1), en Angleterre et

(1) Voir les recommandations du Board of Education contenues dans les brochures : — *Modern Languages* (Circular 797), 1912, réimpression 1925 ; *Teaching of French in London Secondary Schools*, 1918 ; *The Position of French in Grant-aided Secondary Schools in England* (Ed. Pamphlets n° 47), 1926 ; toutes publiées par H. M. Stationery Office. On verra, en comparant ces recommandations avec les dernières instructions (2 septembre 1925) touchant l'Enseignement secondaire des langues modernes en

au Pays de Galles commencent dès la première année, la seconde langue étrangère (allemand, espagnol ou même latin) n'étant abordée que dans la seconde année. Le cours est de quatre ans au moins et se termine, pour la plupart des élèves, par le School certificate examination, dont les épreuves comportent des versions, un thème ou une composition libre, des questions grammaticales et une épreuve orale facultative (dictée, lecture à haute voix et conversation). On se dispute toujours sur la nature et l'objet de cet examen. Faudrait-il borner la composition française à des questions élémentaires et consacrer la majorité du temps à la lecture et à la conversation? De l'avis de quelques-uns, il devrait être possible d'être reçu à l'écrit sur le vu de la seule version. D'autres croient que cet examen entrave la liberté du professeur, et rend difficile, pendant les quatre années entières, l'emploi des méthodes directes. Nous ne voulons pas entrer dans la discussion de ces questions : nous nous bornerons à dire que dans les premières années, les méthodes employées sont généralement directes (quelques semaines de phonétique ou de leçons de prononciation, puis des lectures et exercices d'après un manuel rédigé en français, des tableaux, des démonstrations, etc.) Les exercices du manuel passent insensiblement de phrases françaises isolées à des ensembles suivis, et le thème n'a de place que vers l'approche de l'examen ou même plus tard. Tout professeur ayant une liberté presque complète,

France, que les méthodes proposées pour nos écoles sont sensiblement les mêmes que celles préconisées pour les lycées français.

les méthodes sont différentes dans les diverses écoles : une certaine unité ne s'impose que par l'examen écrit et, comme on a pu le voir, on est loin de se mettre d'accord sur la nature des épreuves.

Les élèves qui se destinent aux professions libérales restent à l'école pour le Higher school certificate, qui comporte avec les épreuves habituelles l'étude sérieuse d'une période littéraire déterminée. Nous donnons à titre d'indication le programme du H. S. C. du Joint Matriculation Board, des universités de Manchester, Liverpool, Leeds, Sheffield et Birmingham. Deux épreuves écrites de trois heures et une épreuve orale (lecture à haute voix, dictée, conversation basée en partie sur les textes du programme).

1re épreuve, comportant : 1) thème, 2) version, 3) composition libre (basée sur les textes du programme), 4) questions grammaticales.

2e épreuve, comportant : questions littéraires, historiques et syntactiques sur des œuvres choisies d'auteurs d'une certaine période, étudiées à la fois en elles-mêmes et par rapport à l'histoire littéraire de leur époque.

Programme de textes pour l'année 1929 :

I. *Période classique* : Lectures spéciales : Corneille, *Le Cid;* Racine, *Athalie*; Molière, *Les Précieuses Ridicules*; Mme de Sévigné, Lettres Choisies; La Bruyère, *Les Caractères* (chap. v, xiii).

Lectures générales : Boulanger, *Le Grand Siècle*; Rostand, *Cyrano de Bergerac*; Loti, *Pêcheur d'Islande.*

II. *Période Romantique* ; Lectures spéciales : Ponsard ; *Charlotte Corday* ; Hugo, *Les Burgraves*; Mérimée, *Colomba*; Balzac, *Le Curé de Tours*; Morceaux

choisis en vers et en prose d'auteurs romantiques.

Lectures générales : Lanson et Desseignet. *La France et sa Civilisation, de la Révolution à nos jours* ; Corneille, *Polyeucte* ; Loti, *Pêcheur d'Islande*.

Le français pris comme sujet subsidiaire comporte les épreuves suivantes : version, thème ou composition libre.

Dans les classes du Higher school certificate, l'élève est initié aux méthodes de travail (essais, commentaires, lecture expliquée, livres de référence, etc.) et la plupart des écoles possédant une petite bibliothèque, on lui laisse une grande liberté. Les meilleurs élèves acquièrent dans ces deux années des habitudes de travail qui les préparent déjà aux études universitaires qu'ils entreprendront plus tard.

Technical schools et central schools. — Dans les junior technical schools qui font partie des collèges techniques et qui préparent leurs élèves, dès l'âge de treize à quatorze ans, aux divers métiers ou aux classes supérieures du collège, le français n'est enseigné que lorsque son introduction peut se justifier comme se rapportant aux industries de la région ou aux certificats des corporations des arts et métiers (London City and Guilds, Royal Society of Arts) ou au Matriculation examination de l'université de Londres. Dans ce cas, l'élève fait de trois à quatre heures de français par semaine dès la deuxième ou la troisième année. Il est évident que le temps qui peut être donné au français dans ces écoles ne permet pas d'atteindre le même niveau ni d'employer les mêmes méthodes que dans les écoles secondaires. On se rend compte qu'il

est impossible, dans ces conditions, de faire autre chose que de rendre l'élève capable de lire le français et de lui donner une base solide pour des études complémentaires qu'il fera dans les classes supérieures du collège ou dans les classes du soir.

Dans les junior commercial schools qui, souvent dans les mêmes collèges, préparent les jeunes filles aux affaires, on consacre quatre heures par semaine au français dès l'entrée et pendant quatre années, et les élèves se présentent en général pour l'examen de la Royal Society of Arts.

Dans les collèges même, à la fois dans les classes du jour et du soir, on peut s'inscrire à des classes de français plus avancées, pour des raisons diverses, d'intérêt ou de plaisir, et la plupart des élèves des junior technical et des commercial schools poursuivent leurs études de français dans ces classes après avoir quitté l'école proprement dite.

La seule langue admise dans les écoles centrales, d'après les instructions du Board of Education, est le français. Son enseignement s'étend sur quatre années, à la fin desquelles l'élève se présente au School certificate. Bien que ces écoles aient été fondées dans le but d'orienter l'instruction secondaire d'une certaine proportion d'élèves vers l'industrie et le commerce et que l'enseignement du français dans ces écoles doive s'adapter à ces besoins, les méthodes et les objets de l'enseignement du français sont calqués pour le moment sur ceux des écoles secondaires. L'avenir de l'enseignement du français dans ces écoles est lié à celui du Fisher Act et de la réforme générale de tout le système d'enseignement, primaire et secondaire, qu'il envisage.

Études postscolaires (extra-universitaires). — L'enseignement des langues modernes, et du français en particulier, souffre du fait que l'élève qui n'a pas suivi un advanced course dans une école secondaire, ou qui n'entre pas à l'université, se trouve à peu près sans moyens réguliers de poursuivre ses études. Par conséquent, une certaine proportion des élèves perdent le contact qu'ils ont pris avec le français. Il existe dans toutes les grandes villes des écoles du soir, organisées par la Local Education Authority (1), qui pendant l'hiver offrent dans leurs programmes des cours de français. Pour que les études de français soient menées au point où elles assureraient une connaissance vraiment étendue et pratique de la langue, il serait souhaitable, tant que le Fisher Act ne sera pas mis en œuvre, que les élèves de toutes les écoles de grade secondaire, prennent de plus en plus, en quittant l'école, l'habitude de compléter leurs études dans des cours complémentaires organisés sous la direction de professeurs d'écoles secondaires ou d'autres professeurs également qualifiés, et que les programmes et l'organisation de ces cours soient améliorés. Plusieurs professeurs de français dans les écoles secondaires ont déjà fondé pour leurs anciens élèves de tels cours qui ont eu le succès attendu. On a même organisé sous la Workers' Educational Association et les University Extension Lectures (2) des cours de langue, de littéra-

(1) On trouve naturellement partout des cours de français non officiels organisés par des particuliers, comme les Berlitz Schools, etc., et des cours par correspondance.

(2) Voir p. 32.

ture et d'histoire françaises, pour les ouvriers, mais ces cours n'ont pas, jusqu'ici, occupé une grande place dans cet enseignement et on ne saurait prédire quel en sera l'avenir (1).

Il existe à présent, dans la plupart des bibliothèques municipales de l'Angleterre, plusieurs rayons consacrés aux livres français de toutes sortes — littérature, technologie, histoire, etc. Il est désirable que le nombre de livres, revues et journaux français mis à la disposition des personnes désirant se tenir au courant de la vie française, ou consacrer une partie de leurs loisirs à l'étude de la littérature française, aille toujours en augmentant, et que le choix en soit encore plus étendu, plus représentatif.

Training colleges. — La préparation du personnel enseignant des écoles anglaises se fait ou dans un « training college » (école normale primaire) dont les élèves deviennent presque sans exception des instituteurs, ou dans le « training department » d'une université, dans le cas où l'aspirant désire prendre un grade. Ces training colleges, dont la plupart sont des internats, sont des institutions de provenance diverse, maintenues par les autorités locales ou par les sectes religieuses, et reconnues par le Board of Education. Avant 1925, ils préparaient leurs élèves pendant deux ans à l'examen du certificat d'enseignement prescrit par le Board; mais en 1925, le Président du Board a annoncé que désormais le Board utiliserait pour cet examen les jurys existants (Higher school certificate, uni-

(1) Voir p. 119.

versités) ou créerait à cette intention de nouveaux jurys, et, l'année suivante, le Board a cessé de fixer les programmes des collèges, se bornant à les contrôler en vue des subventions qu'il leur accorde. La réorganisation prévue des training colleges n'est pas encore complète, mais, attendu que la préparation des professeurs tend de plus en plus à se faire dans les universités, il est difficile de prévoir quel sera leur avenir. A l'heure actuelle, à peu d'exceptions près, tout élève qui entre dans un training college, aura déjà obtenu son Higher school certificate, et il est probable qu'il a déjà fait, à l'école secondaire, six années au moins de français.

Le français se trouve sur la liste des sujets étudiés dans les training colleges, mais comme il n'a aucune place dans l'enseignement primaire, l'élève choisit, de préférence au français, l'histoire, la géographie, les sciences physiques ou les mathématiques. Les programmes de français varient selon les désirs des professeurs, et leur but n'est pas de préparer l'élève à l'enseignement, mais d'augmenter seulement sa culture générale,

Préparation au professorat de français dans l'enseignement secondaire. — Toute université possède un training department avec un personnel spécial (1). Au début de chaque année scolaire, les élèves des classes supérieures des écoles secondaires qui veulent devenir professeurs et qui possèdent les diplômes nécessaires (matriculation ou Higher school

(1) Voir Lance Jones, *The Training of Teachers*, Oxford University Press, 1924.

certificate) se présentent au professeur de pédagogie de l'université dans laquelle ils espèrent entrer. Un tel élève une fois accepté deviendra un « King's scholar », c'est-à-dire qu'il recevra une éducation gratuite dans l'université, en promettant de faire cinq ans au service de l'état. Il suivra ordinairement les cours dans la faculté qu'il aura choisie, pendant trois ans au moins, et après avoir pris son grade fera une année de pédagogie (training), comportant des cours de psychologie, de sociologie, de pédagogie expérimentale, d'histoire de l'enseignement et des théories pédagogiques, d'administration, de méthode, etc. Il fera un stage, pendant cette année, dans plusieurs écoles secondaires (un pass graduate le fera, à la rigueur, dans une école primaire), c'est-à-dire qu'il passera un certain nombre de journées à suivre les leçons données par les professeurs de l'école et fera, à son tour, des leçons sous la surveillance de ces professeurs et de son professeur de pédagogie. A la fin de l'année, il se présentera à l'examen du diplôme de pédagogie qui donne droit au certificat d'enseignement du Board of Education. Il pourra alors enseigner dans tel type d'école reconnu par le Board. Mais sa nomination comme professeur d'école secondaire dépendant du proviseur et du comité de direction de l'école, elle est naturellement soumise aux exigences de la concurrence. Il arrive, par conséquent, que la plupart des postes secondaires et notamment les postes de chef de département sont remplis par les professeurs possédant un honours degree, les postes inférieurs étant occupés par ceux pourvus d'un pass degree. De nos jours, la concurrence oblige un grand nombre de professeurs possédant un pass degree, et parfois

même certains possédant un honours degree (surtout des femmes) à entrer dans les écoles centrales et même primaires.

Le futur professeur de français (d'école secondaire) aura donc fait trois années, au moins, d'études, en se préparant pour son grade et une année de pédagogie en vue de l'obtention de son diplôme. Dans sa quatrième année, il aura suivi les cours de pédagogie générale et passé une certaine partie de son temps dans les classes de français des écoles secondaires de la circonscription. Il aura suivi, en outre, dans un « seminar » spécial, un cours de phonétique, et assisté à des séances pratiques touchant les méthodes d'enseignement des langues modernes, à des classes de lecture expliquée, etc... Dans ce seminar il aura trouvé l'occasion de discuter avec ses professeurs et ses semblables les divers aspects de son métier, et son examen de diplôme comportera des épreuves de méthode linguistique et littéraire.

A l'heure actuelle, le nombre de professeurs préparés à l'enseignement du français suffit aux besoins des écoles existantes. Entre les années 1904 et 1914, le nombre d'étudiants, par année, ayant pris un honours degree en français dans les universités anglaises et galloises s'éleva de 60 à 200; en 1923 il dépassait 300. La plupart de ces graduates entrent dans les écoles secondaires, de sorte que, malgré le mariage des femmes professeurs de français, 150 étudiants par an en moyenne deviennent professeurs de français, et sur ce nombre 100 environ le resteront.

Les réformes à envisager se rapportent donc plutôt à la préparation de ces professeurs qu'à leur nombre.

La plupart d'entre eux ont passé durant leurs études universitaires un trimestre au moins en France, mais ce séjour et les séjours subséquents sont une lourde charge pour les finances du professeur et ne sont pas, en général, assez longs. Il serait à souhaiter que tout professeur de français en Angleterre possédât un honours degree en français, qu'il eût passé au moins une année en France dans des conditions favorables et qu'il se fût astreint à une préparation professionnelle méthodique. Il faudrait donc contrôler rigoureusement le nombre des candidats et leur aptitude au professorat de français, et permettre à tout aspirant choisi de faire, à l'aide de bourses, un séjour assez prolongé à l'étranger. Le Modern Studies Report a recommandé l'établissement par le gouvernement de 40 « studentships » par an, d'une valeur de 150 livres au moins, mais cette proposition n'a pas encore eu de suites. En Ecosse, l'état des choses est meilleur, les « Carnegie grants » permettant à la plupart des aspirants au professorat de faire un assez long séjour en France.

Dans quelques training departments des universités la préparation des professeurs est entre les mains de spécialistes — souvent des professeurs de faculté — qui connaissent les conditions du métier. Mais cette préparation dans la plupart des cas est, à notre avis, insuffisante. Nous ne voulons pas aborder la question épineuse des études théoriques excessives, mais il nous semble que le progrès des études françaises, dans les écoles secondaires, restera strictement limité tant que la préparation du jeune professeur ne sera pas faite dans les conditions où lui-même devra travailler plus tard et dirigée par des spécialistes expérimentés (des profes-

seurs de pédagogie linguistique appartenant à l'école de français dans l'université et ayant fait plusieurs années d'enseignement dans les écoles secondaires). Il est également à souhaiter, du point de vue de la méthode, qu'une coopération plus étroite s'établisse entre les professeurs de français, tant à l'intérieur des écoles qu'entre les écoles de la même circonscription, c'est-à-dire que les professeurs actuels contribuent plus sérieusement à la formation des jeunes professeurs, qu'ils profitent sans méfiance et sans jalousie, de l'échange de visites entre professeurs, et se joignent à des écoles voisines en vue d'activités extra-scolaires, — conférences, représentations, bibliothèques, cercles, camps, etc. On a même suggéré que le diplôme d'enseignement ne devrait être accordé qu'après un stage, et que les études pédagogiques qui commencent à la quatrième année ne devraient se terminer que plus tard, lorsque le professeur aurait fait preuve, pendant plusieurs années, de sa compétence professionnelle.

b) *Universités*

On a vu que dans la grande majorité des cas l'étudiant entrant à l'université aura fait du français. Ceci par exemple n'est pas moins vrai pour les étudiants en sciences pures et en sciences appliquées. Une langue moderne est requise dans les examens des bourses pour les facultés de technologie, et en fait, cette langue est d'ordinaire le français, bien que l'importance pratique de l'allemand accroisse aujourd'hui la faveur de cette langue. En outre, tout honours student en sciences doit présenter une langue moderne comme sujet

subsidiaire, ou doit suivre un enseignement régulier dans une langue moderne, pendant une partie au moins de ses trois ou quatre années d'études. Mais c'est évidemment dans la Arts Faculty que l'on voit le plus nettement la place faite au français dans notre enseignement supérieur.

Le français pour les « pass students ». — Quelle est la place faite au français dans les matières du Pass B.A.? D'abord, il faut que le pass student soit reçu à son intermediate examination, qui comporte une langue étrangère, à la fin de la première année. Ensuite, une langue moderne est très généralement prise, soit comme un des trois sujets principaux, soit comme un des sujets secondaires pour l'examen final du B.A. La grande majorité des étudiants prenant une seule langue moderne choisissent le français, et s'ils en prennent deux, l'une d'elles sera presque toujours le français. Ceux qui le prennent comme sujet principal l'étudient jusqu'à la fin de leur troisième année; ceux qui le prennent comme sujet secondaire l'étudient jusqu'à la fin de la seconde.

Les matières requises pour l'intermediate examination ne diffèrent pas sensiblement de celles pour le higher certificate. Quant à l'*examen final*, il comporte les épreuves suivantes :

1) un thème et une version (1),

(1) et, à Cambridge par exemple, une composition libre en français, qui est facultative. Les études de « pass French » des anciennes universités ressemblent suffisamment à celles des universités modernes auxquelles se rapporte notre description, pour qu'il soit inutile de les décrire spécialement. En Écosse, où les « honours studies » ne commencent pas forcément dès la

2) un examen écrit sur un ensemble de textes étudiés au cours de l'année ou des deux années précédant l'examen,

3) un examen oral, qui comporte de la lecture à haute voix, de la conversation et une dictée.

Le programme des textes est plus étendu pour ceux prenant le français comme sujet principal; il s'étend sur deux années. Comme autre différence, notons que dans plusieurs universités (e.g. Birmingham et Sheffield) on demande à cette catégorie de pass students une connaissance élémentaire du vieux français et de l'histoire de la langue.

Nous donnons comme exemple de ces études (Pass French) le programme de l'Université de Sheffield pour l'année prochaine, montrant les textes étudiés par les « Pass Students » prenant le français soit comme sujet principal (3 ans) soit comme sujet secondaire (2 ans) :

1) Pour l'*intermediate examination* :

Corneille, *Cinna*; Molière, *Le Médecin malgré lui*; Racine, *Bajazet*. Pages choisies de Pascal et de La Rochefoucauld. La Fontaine, *Fables*; Mme de Sévigné, Choix de Lettres; Voltaire, *Le Siècle de Louis XIV*; Abry, Audic et Crouzet, *Histoire illustrée de la littérature française*, pp. 101-306.

2) Pour l'*examen final* (quand l'étudiant prend le français comme sujet secondaire) :

Baker, *Selections of French Prose and Verse* (Poésies choisies de Lamartine à Victor Hugo); Victor Hugo,

première année universitaire, la distinction entre « pass French » et « honours French » n'a pas, du moins au début, la même netteté que dans la plupart de nos autres universités.

Quatre-Vingt-treize; Vigny, *Poèmes* et *Servitude et grandeur militaires*.

3) Pour l'*examen final*, ajouter à la liste précédente quand l'étudiant prend le français comme sujet principal : a) Voltaire, *Contes*; Montesquieu, *Lettres persanes*; Marivaux, Choix des *Comédies*; Chénier, Textes choisis (Roz); Baker, *Selections* (prose choisie de Rousseau à Chateaubriand); b) Paris et Langlois, *Chrestomathie*, pp. 63-160; histoire de la langue française (cours du professeur).

Ces étudiants doivent évidemment étudier les textes pour eux-mêmes; mais ils doivent suivre un nombre considérable de cours (1) qui sont ou bien des cours littéraires, mais d'un caractère plutôt élémentaire, ou bien des exercices de thème et version et de conversation. A Sheffield, les pass students de première année assistent à un cours littéraire et à deux séances d'exercices pratiques par semaine; ceux de seconde et de troisième année à deux cours et à une séance d'exercices par semaine. A quoi il faut ajouter un cours hebdomadaire de vieux français destiné aux étudiants de troisième année. Là où existe une « faculté de commerce », soit Londres, Manchester, Birmingham, etc., les études de français comportent un cours spécial en français technique, qui est basé à Birmingham sur les manuels

(1) Les cours de toute espèce sont beaucoup plus nombreux chez nous que dans les universités françaises, on le sait (« a British professor gives three times as many classes as his French confrère ». *Modern Studies Report*, Appendix III, p. 260). Il est vrai que ceci est en partie compensé dans les anciennes universités par la courte durée des trimestres qui sont de 8 ou 9 semaines tout au plus. Mais ils sont sensiblement plus longs dans toutes les autres universités.

suivants : *Practical Commercial French Correspondance* (Harrap); F. C. Roe, *La France Laborieuse* (Nelson), Clerget, *Manuel d'Economie commerciale* (Colin).

Le français pour les Honours Students. — Rappelons d'abord que tout honours student doit avoir été reçu à l'intermediate examination ou à son équivalent avant qu'il lui soit permis de continuer ses études dans son « honours schools ». On a vu plus haut dans quelle mesure il est probable que le français soit la langue choisie par lui pour cet examen.

Nous pouvons diviser en deux catégories les honours students faisant le français : 1) ceux qui s'y spécialisent; 2) ceux qui, se spécialisant dans une autre matière (par. ex., langues anciennes, histoire, philosophie), le prennent comme sujet subsidiaire.

Les étudiants qui choisissent comme sujet subsidiaire le français suivent ordinairement, dans cette matière, les mêmes cours et se présentent aux mêmes examens que les pass students. Mais, comme l'organisation des honours schools, comme nous l'avons déjà expliqué, est loin d'être partout la même, et que dans un assez grand nombre aucune matière subsidiaire n'est requise, il est impossible de généraliser en ce qui les concerne. Tout au plus, serait-il permis d'affirmer que les épreuves finales de la plupart des honours schools d'histoire, par le fait qu'elles contiennent des textes historiques à expliquer, et que l'un sera toujours un texte français, supposent une connaissance de cette langue.

Nous en venons maintenant aux étudiants, spécialistes de français. En l'absence de statistiques se rapportant à toutes les universités, il ne nous est pas possible

d'en dire le nombre actuel (1). Mais il n'est pas douteux qu'ils représentent une proportion importante de tous les honours students dans les facultés de lettres de nos universités. On peut dire, cependant, que la proportion de « francisants » est certainement plus forte dans les universités modernes que dans les anciennes, même si nous ne pouvons affirmer que dans la plupart « l'école » de français a plus d'étudiants que toute autre école, comme c'est le cas à Sheffield, par exemple.

Dans le premier chapitre, nous avons indiqué la variété qu'on peut remarquer, en comparant les universités entre elles, dans la division des matières des honours schools. Cette variété se manifeste dans une certaine mesure pour le français, car bien que la plupart des « écoles » soient uniquement des écoles de français, certaines admettent, en outre, une combinaison. Ces combinaisons sont de plusieurs types, et peuvent d'ailleurs accorder une importance égale aux deux matières ou bien traiter l'une comme principale, l'autre comme secondaire. Dans les anciennes universités d'Angleterre et à Dublin, deux langues sont requises d'ordinaire, bien qu'à Oxford l'étudiant puisse toujours se présenter dans une seule. Le plus souvent, cependant, il subit dans ses « final schools » 7 épreuves à la fois littéraires et linguistiques dans la langue principale et 4 épreuves dans la langue secondaire. A

(1) Nous donnons à la page 94 une statistique pour l'Angleterre et le Pays de Galles jusqu'en 1923. Comme les dernières statistiques officielles pour la Grande-Bretagne (1927) sont incomplètes, nous ne les citons pas, et faisons simplement remarquer qu'elles soulignent bien la prépondérance des femmes sur les hommes se spécialisant en français dans les universités : la proportion est de 2 à 1.

Cambridge tout étudiant doit prendre deux langues pour la première partie de son tripos (en ce qui nous concerne, donc, le français et une autre langue qui peut d'ailleurs être une langue ancienne) : pour la seconde partie, c'est-à-dire pour ses épreuves finales, les sujets qu'il choisit se rapportent d'ordinaire à une seule langue qui doit être une langue moderne. A Trinity College, Dublin, où le moderatorship est en « littérature moderne », deux langues et littératures — auxquelles est accordée une égale importance — sont requises, mais l'une d'elles peut être l'anglais. Certaines des universités modernes admettent aussi des combinaisons également sans distinction d'importance. Elles sont de deux types : 1° latin et français, 2° français et une autre langue moderne, qui peut être l'anglais. Le premier type existe, par exemple, à Sheffield et va être admis à Leeds; le second type existe également dans ces deux universités.

En Ecosse les possibilités de combinaison sont assez variées. A Édimbourg il y a toujours une langue principale et une langue secondaire (qui peut être le latin), l'examen final portant sur la première. A Glasgow et à Aberdeen, l'étudiant prend deux langues à titre égal, dont l'une peut être le latin; mais à Aberdeen une combinaison français-anglais est également admise. A St-Andrews, il peut soit se spécialiser en français seul, soit offrir deux des trois langues : anglais, français et allemand.

Nous n'avons pas à discuter, quel que soit leur intérêt, de la valeur de ces combinaisons, notons seulement qu'elles ne sont pas la règle chez nous, et qu'elles existent dans certains cas (Leeds et Sheffield) côte à côte

avec une « école » spécialisée en français seul. Nous traiterons le problème qu'elles posent en discutant plus loin les tendances actuelles des études supérieures de français chez nous.

Il convient de noter d'ailleurs que dans les nouvelles universités les honours students de français comme les autres honours students doivent d'ordinaire se présenter à un examen dans un sujet subsidiaire. Ce sujet est le plus souvent une autre langue étrangère; le niveau requis est en général celui exigé dans ce sujet pris soit à titre principal soit à titre secondaire pour le pass B. A. Il faut donc se garder de le confondre avec la langue secondaire des final schools d'Oxford, par exemple, dans lequel un « honours standard » est exigé.

Comme la nature de l'examen « éliminatoire » d'une French honours school qui a lieu sous une forme ou une autre dans la plupart des universités (et d'ordinaire à la fin de la première ou dans le courant de la deuxième année) varie assez d'une université à l'autre, nous nous contentons de prendre comme exemple le programme de Manchester, que nous donnons plus loin *in extenso*. Notons simplement, en passant, que deux tendances se manifestent en ce qui concerne les matières requises pour cet examen. A Cambridge, par exemple, où tout étudiant se présentant pour son tripos en français doit prendre deux langues jusqu'à la fin de sa première ou bien de sa seconde année, les épreuves de ce premier examen (tripos part 1) demandent exclusivement une connaissance pratique de la langue écrite et parlée et comportent thème, version, composition écrite en français, avec un examen oral. Certaines universités modernes tendent à attacher plus d'im-

portance qu'on ne le fait à Cambridge à l'étude de certains textes littéraires, entreprise dès le commencement de la première année; dans ce cas les étudiants doivent se présenter à la fois à des épreuves d'ordre pratique et d'ordre littéraire. Généralement parlant, quelle que soit la nature des épreuves subies avant que le honours student soit admis à se présenter à son examen final, les programmes de textes étudiés partout pendant la première année tendent à se concentrer sur la période classique française, non sans admettre parfois à titre égal des textes essentiels de la période romantique (1). Il n'est d'ailleurs pas étonnant que cette tendance se généralise quand on se rappelle que notre étudiant de français ne peut avoir en arrivant à l'université la connaissance de tous les textes classiques essentiels que l'on suppose, en France même, chez le bachelier entrant à la faculté des lettres pour préparer ses certificats de français.

Il est plus facile de généraliser en ce qui concerne les matières requises et la nature des épreuves pour l'examen final dans ces French honours schools. Quelles que soient les combinaisons, tout honours student de français doit suivre un programme d'études réparti sur trois années et comprenant toujours les matières suivantes :

1) Thème, version, composition française écrite

(1) A Cambridge, par exemple, le sujet de la composition dans la langue étrangère pour le *Tripos Part I* doit porter sur la littérature, l'histoire ou les institutions du pays, et sera d'ordinaire choisi, pour le français, « dans le XVII^e^ ou la première moitié du XIX^e^ siècle ». Mais à Manchester l'épreuve correspondante porte sur des textes du XVI^e^ siècle.

(French Essay). Ces matières comportent trois épreuves distinctes à l'examen final.

2) Histoire de la langue et de la versification française avec au moins les éléments de la philologie romane et toujours la lecture de textes de vieux français (au moins deux épreuves).

3) Connaissance de la littérature de 1500 à nos jours, avec l'étude de textes prescrits.

4) Une connaissance de l'histoire et des institutions de la France. C'est l'équivalent du « certificat d'études pratiques » que comporte toute licence d'anglais en France.

5) Un « sujet spécial » qui comportera soit une épreuve spéciale sur une matière littéraire (1) ou linguistique donnée, choisie par le candidat avec l'agrément des professeurs, soit un mémoire rédigé en français par le candidat dans le courant de l'année et qui correspondrait dans ses intentions au travail requis en France pour le diplôme d'études supérieures. Certaines facultés demandent à l'étudiant de soumettre à son professeur, dans le courant de l'année, en plus des dissertations requises partout, un certain nombre de travaux de moindre envergure rédigés le plus souvent aussi en français, et se rapportant à une période donnée ou à un auteur spécial; il est alors tenu compte de ces travaux quand se fait le classement final des candidats.

6) Connaissance pratique du français parlé. On requiert : 1° une bonne prononciation avec, le plus

(1) qui peut, dans certaines universités, être de littérature comparée.

souvent, une connaissance de la phonétique, 2° une facilité dans la langue parlée qui présuppose un séjour plus ou moins long en France. Bien qu'il soit impossible, pour des raisons économiques, de rendre obligatoire pour tout étudiant ce séjour en France, il l'est presque en fait aujourd'hui, et il est rare qu'un candidat arrive à son examen final sans avoir passé au moins un été en France. La plupart des candidats en ont passé deux, et quelquefois en outre un trimestre de leur année scolaire (1). Dans certaines universités, par exemple à Birmingham, à Cambridge et à Oxford, on donne une note spéciale pour l'excellence à l'oral.

Comme l'organisation des études modernes, dans les anciennes universités, a été soumise à des remaniements sucessifs dus à un manque de certitude initial sur leur portée, et qu'elle présente par conséquent une certaine complication, nous préférons donner le programme d'études de la Honours School of French Studies de l'Université de Manchester (2), qu'on peut prendre comme représentatif des programmes de la plupart de nos universités modernes.

(1) Tout French student d'Edimbourg doit passer son avant-dernière année toute entière en France dans une université ou autre « institution approuvée ».

Pour les étudiants d'Oxford et de Cambridge, où l'internat est obligatoire, le séjour en France n'est possible que pendant les vacances, mais comme celles-ci sont très longues, ils peuvent néanmoins profiter jusqu'à un certain point de l'enseignement régulier des facultés françaises pendant leurs années d'études. Beaucoup en tout cas de nos étudiants spécialistes fréquentent, cela va sans dire, les cours de vacances des universités françaises.

(2) Nous résumons l'information contenue dans *The Victoria University of Manchester Calendar, Session 1927-28*, pp. 364-367 et pp. 406-7.

Honours School of French Studies Manchester. — Vient d'abord (A) la liste des matières requises en vue de l'examen final (B. A. Honours); ensuite, les conditions à remplir par le candidat désirant se présenter à cet examen en ce qui concerne (B) l'enseignement qu'il est tenu de suivre, (C) les autres examens qu'il doit passer préalablement.

A. Matières d'étude

1. Traduction d'anglais en français.
2. Une ou plusieurs dissertations (Essays) en français sur des sujets se rapportant à la littérature, l'histoire ou les institutions françaises.
3. Traduction en anglais de textes qui n'ont pas été préparés, de français ancien et moderne.
4. Traduction et explication de textes prescrits d'ancien français, avec des questions d'ordre littéraire et linguistique s'y rapportant. (Textes prescrits pour l'année 1929 : L. Clédat, *Chrestomathie du moyen âge*, pp. 136-246 et 325-382; *Aucassin et Nicolette* [éd. Bourdillon]; *Gormont et Isembart* [Classiques français du moyen âge]; *La Châtelaine de Vergi* [ibid.].)
5. Histoire de la langue française, comprenant l'étude des éléments de la métrique française.
6. Le développement de la France Moderne.
7. Histoire de la littérature française de 1500 à 1600, avec étude spéciale de certains auteurs prescrits à la fois du point de vue littéraire et du point de vue linguistique et métrique. (Textes prescrits

pour 1929 : Darmesteter et Hatzfeld, *Morceaux Choisis des écrivains du XVI^e siècle*; G. Pellissier, *Morceaux choisis des poètes du XVI^e siècle* [Delagrave].)

8. Un sujet ou une période spéciale de littérature française postérieure à 1600, avec l'étude de certains textes prescrits (Période choisie pour 1929 : Le Théâtre Romantique, avec l'étude des textes suivants : *Préface de Cromwell* [éd. Wahl, Oxford Press]; *Hernani*; *Ruy Blas*; *Chatterton*; *Henri III*; A. de Musset, Quatre Comédies [éd. R. Weeks, Oxford Press].)

9. Un *sujet spécial* choisi dans la liste qui suit, *ou bien* un mémoire (thesis) sur un sujet choisi par le candidat et agréé par la faculté.

Liste des sujets spéciaux

I) l'anglo-normand, avec un choix de textes.
II) le vieux provençal (id.)
III) le vieil italien (id.)
IV) la littérature française d'avant la Renaissance.
V) Une période ou un sujet de littérature française (à part celle prescrite plus haut, n° 8) avec des textes déterminés. (Proposé : La Tragédie *ou* la Comédie au XVII^e siècle).
VI) Histoire de la critique et des théories littéraires (c'est une des matières du programme des études anglaises — Honours School of English Language and Literature).
VII) Un sujet agréé de littérature comparée (Proposé : Influences françaises dans la littérature élisa-

béthaine *ou* un aspect des influences anglaises dans la littérature romantique française).

VIII) Histoire de la métrique romane, avec application spéciale à la métrique française.

IX) Les principes de la philologie romane *ou* un aspect de la grammaire des langues romanes.

X) Une période agréée d'histoire française.

Dans tous les travaux du département on étudiera la littérature dans ses rapports avec les conditions politiques et sociales. L'examen final comporte huit épreuves, une portant sur chacune des matières spécifiées plus haut, sauf pour les matières 4 et 5 qui comportent une seule épreuve.

Il y a, en outre, un examen oral qui suppose une connaissance de la phonétique du français. Aucun candidat ne sera admis au classement final s'il n'a pas reçu une note satisfaisante en thème et en dissertation. (matières 1 et 2).

B. Heures de cours

Les candidats sont tenus de suivre pendant une période de trois années scolaires les cours ayant trait à leur spécialité, à raison d'un minimum de six heures de conférences ou séances pratiques par semaine pendant la première année, et d'un minimum de sept heures par semaine pendant la seconde et la troisième année. Il existe cependant un arrangement approuvé par la faculté et suivant lequel l'étudiant pourra suivre l'enseignement de la faculté des lettres de l'Université de Caen pendant le troisième trimestre de sa seconde

année à la place de l'enseignement de Manchester. Dans ce cas, il devra se présenter à des examens spéciaux organisés à Caen même (1).

C. Autres conditions

1. Les candidats sont tenus de suivre un enseignement et de passer un examen d'un niveau égal à celui de l'intermediate examination dans les matières suivantes :
   a) latin, *b*) anglais *ou* allemand *ou* n'importe quelle autre langue moderne agréée par la faculté, *c*) histoire moderne ou n'importe quel autre sujet agréé par la faculté, pourvu que ce ne soit pas une langue.
2. Les candidats doivent en plus suivre un enseignement et passer un examen dans un des sujets a) ou b) avant la fin de leur seconde année. Le niveau requis dans le sujet choisi est celui du Pass B. A.
3. Les candidats doivent se présenter à un « Preliminary Honours Examination » [c'est l'examen éliminatoire dont nous avons parlé plus haut (pp. 103-104)] à la fin du second trimestre de la seconde année du honours course. Seuls, ceux reçus à cet examen seront admis à l'enseigne-

(1) ou à telle autre faculté ou institution agréée par l'université. En ce moment, il existe un arrangement spécial entre les universités de Leeds, Manchester, Sheffield d'une part, et l'université de Caen, d'autre part. D'autres universités ont conclu un arrangement avec d'autres facultés et institutions françaises.

ment de la troisième année. Cet examen comporte les épreuves suivantes :

I) Traduction d'anglais en français, et dissertation française.

II) Traduction de textes de français ancien et moderne prescrits et non prescrits, avec des questions d'ordre littéraire et linguistique s'y rapportant.

III) Les grandes lignes de la littérature française.

IV) Grammaire historique du français.

4. Les examinateurs à l'examen final (le jury comprend toujours des examinateurs internes et externes à la fois) en faisant le classement se réservent le droit de tenir compte de l'ensemble du travail fourni par un candidat pendant ses trois années d'études.

Le lecteur se demandera peut-être en quoi consistent les différentes épreuves dans nos universités. On a vu qu'elles sont au nombre de huit pour l'examen final du Honours B. A. de français à Manchester. On n'a pas besoin de dire la nature des épreuves de thème et de version ; pour ce qui est des autres, comme le candidat n'a d'ordinaire que trois heures pour les faire et comme chaque épreuve comporte d'ordinaire plusieurs questions de différentes sortes, destinées à faire ressortir les connaissances du candidat sur toute l'étendue de son programme, on comprendra qu'il ne s'agit pas d'une longue dissertation, mais de réponses concises et assez serrées. La dissertation française, il est vrai (n° 2 plus haut) se rapproche plutôt du type de la dis-

sertation telle qu'elle est comprise en France dans les grands concours. Comme les épreuves des différentes universités sont imprimées et réunies plus tard en volume et peuvent facilement être consultées, nous nous bornons à ces indications sommaires sur leur nature. S'il y a une chose qui les distingue plus nettement qu'une autre des épreuves correspondantes en France, c'est certainement le nombre et l'étendue des questions qu'elles contiennent. Elles offrent d'ailleurs quelquefois un choix considérable, mais dans l'ensemble elles visent beaucoup plus que les épreuves françaises à épuiser les matières des programmes, grâce, sans doute, à la moindre importance, de ce point de vue, de l'examen oral chez nous.

Postgraduate Studies. — Le B. A. (Pass, ou Honours) est le grade essentiel accordé par nos universités (1). Beaucoup d'étudiants quittent l'université après l'obtention de ce grade, et prennent des postes de différentes sortes, se présentent pour les grands concours du Civil service, ou bien entrent dans les affaires. Il existe toujours un certain nombre de spécialistes de français qui se présentent par exemple au concours du Civil service; mais la plupart entrent dans l'enseignement. Ils y entrent soit directement, soit après une quatrième (ou bien une cinquième) année à l'université, consacrée à des études pédagogiques exposées dans la première partie de ce chapitre. Mais ceux faisant une année de pédagogie ne sont pas les seuls à faire des « postgraduate studies ».

(1) Rappelons simplement que c'est le M. A. qui est en Ecosse le grade essentiel.

Les universités décernent presque toutes aux meilleurs étudiants de l'année des bourses de recherches qui leur permettent de poursuivre quelquefois pendant plusieurs années, des postgraduate studies, de sorte qu'aujourd'hui les étudiants, boursiers ou non, poursuivant des recherches, sont assez nombreux chez nous, et particulièrement dans les universités qui, comme celle de Manchester, n'accordent pas le M. A. d'emblée après un certain laps de temps sur paiement de certains droits, mais seulement sur présentation d'un mémoire (thesis).

Dans le cas des étudiants pourvus d'un Pass B. A. à Manchester, le M. A. peut être obtenu soit sur présentation d'un mémoire soit sur les résultats d'un examen spécial. Pour ce qui est du français, cet examen présente une analogie assez grande avec l'examen final pour le Honours B. A. pour qu'il soit inutile que nous le décrivions plus au long. Quant au thesis, le sujet doit être agréé par la faculté, et bien que le travail n'ait pas besoin d'être publié il doit contenir le résultat de recherches originales. Il est dans ce sens plus nettement un travail de recherches que le mémoire (appelé également thesis) requis pour l'examen final du Honours B. A. à Manchester et à d'autres universités. Il faut qu'il soit écrit en français, et il présuppose une année de travail au minimum.

Dans les universités qui l'accordent seulement sur présentation d'une thèse, le M. A. tend à faire double emploi avec le grade de Ph. D. accordé par presque toutes les universités. Il est vrai que le Ph. D. suppose un minimum de deux ans de recherches. Ceux qui postulent ce grade peuvent passer la seconde de ces

deux années ailleurs qu'à l'université même, si la nature de leurs recherches l'exige, ce qui permet aux spécialistes de français d'aller travailler à Paris ou ailleurs en France. Ce grade a pris une importance considérable dans ces dernières années, et le nombre de candidats présentant un sujet français va augmentant.

Le grade en lettres le plus important chez nous, nous l'avons déjà dit, c'est le « Doctorate of Letters » (D. Litt. ou Litt. D.) Mais comme ce grade est rarement postulé par de jeunes graduates, il n'entre pas directement en ligne de compte quand nous considérons les postgraduate studies de nos étudiants de français.

Il n'est pas rare d'ailleurs que l'un ou l'autre de ces grades (mais c'est évidemment le plus souvent le M. A.) soit postulé par d'anciens étudiants qui ont quitté l'université et qui ont des postes dans l'enseignement secondaire ou ailleurs.

Pour ce qui est des recherches françaises proprement dites, il est certain que nos bibliothèques « départementales » (c'est-à-dire « attachées au département du français ») et nos bibliothèques universitaires et municipales ne peuvent offrir les mêmes facilités que celles de Paris. Mais Paris (les autres universités françaises à un moindre degré) attire nos étudiants de français pour une autre raison : ils ne veulent pas seulement y travailler mais se préparent souvent pour les différents grades français. Bon nombre de nos *lecturers* déjà pourvus de leur Honours B. A. sont aussi licenciés (1); et

(1) Rappelons qu'il existe, en outre, plusieurs diplômes décernés par l'Université de Paris ou bien par celles de province (e. g. Diplôme d'études françaises) qui ont été institués à l'intention des étrangers étudiant en France. Ces diplômes sont

(pour ne parler que de ce qui nous concerne en ce moment) un nombre appréciable sont pourvus de grades plus importants supposant des recherches originales, à savoir le diplôme d'études supérieures, ou le doctorat d'université. Un tout petit nombre enfin possède le doctorat d'état.

Personnel enseignant. — Il n'existe pas dans les Iles Britanniques de système général pour la préparation et pour le choix des membres de l'enseignement supérieur. Ils sont élus le plus souvent par les corps gouvernants des universités. Mais on peut néanmoins postuler comme état de fait un certain *minimum* de titres et de « qualifications ». Il est extrêmement rare que des *professors* ou *lecturers* choisis parmi un nombre considérable de concurrents (1) n'aient pas un honours degree de première classe obtenu dans la matière qu'ils doivent enseigner. Il est probable qu'ils possèdent, en outre, un des autres grades dont nous venons de parler, et s'ils sont spécialistes de français, un des grades français. Mais, quels que soient ses titres, un spécialiste n'a, chez nous, aucune certitude d'obtenir un poste dans l'enseignement supérieur ou même secondaire : à défaut donc d'un « concours d'agrégation » c'est le règne de la libre concurrence, qui a, certes, ses avantages, mais dont les désavantages se font souvent sentir en ce qui concerne la « standardisation. » Cet état de choses explique d'ailleurs le peu

postulés par un nombre considérable de nos graduates ou undergraduates.

(1) Les postes libres paraissent dans les annonces du *Times*, du *Times Educational Supplement* et des journaux pédagogiques.

de rapports existant entre le personnel des deux enseignements — secondaire et supérieur — chez nous. Il est rare qu'un professeur passe de l'un à l'autre, comme c'est le cas en France.

Le *Report on Modern Studies*, publié en 1918 donne 73 comme chiffre total du personnel enseignant le français dans les universités de Grande-Bretagne, dont 15 professeurs titulaires de français. Ce chiffre, qu'il faudrait d'ailleurs augmenter de 10 pour inclure le personnel des universités d'Irlande, a beaucoup augmenté depuis, grâce en partie d'ailleurs aux recommandations de ce rapport qui proposa que dans les dix années suivant la guerre soient fondées 15 nouvelles chaires de français et 30 *lectureships* de français. Le nombre croissant d'élèves faisant le français dans l'enseignement secondaire a naturellement contribué pour sa part au même résultat.

Une école ou un département de français est d'ordinaire sous la direction d'un professeur titulaire qui, seul, a droit au titre de « professor » (1) : sauf dans certaines universités où il y a deux professeurs titulaires, l'un d'ordinaire philologue, l'autre littéraire. Le professeur a dans son département un certain nombre de lecturers qui enseignent le plus souvent sous sa direction. Ces lecturers sont de différentes catégories et par leur rang et par les matières qu'ils enseignent. Certains ont, par rapport au professeur titulaire l'indépendance qu'a le maître de conférences en France; d'autres, plus jeunes, travaillent sous sa surveillance

(1) Rappelons que nos professeurs d'enseignement secondaire s'appellent « masters ».

directe. Il y a, en outre, dans tout département de français un lecturer (appelé Assistant ou bien lector) qui est Français et qui est d'ordinaire chargé des classes de conversation et de quelques cours de travaux pratiques. Ces lecteurs ne sont pas, il est vrai, les seuls Français enseignant dans nos facultés. Au contraire, il n'est pas rare que le professeur titulaire soit Français lui-même. Le *Modern studies Report*, de 1918, note que dix sur les quinze professeurs d'alors étaient étrangers. On peut dire, cependant, que la proportion est moins élevée aujourd'hui, et que la tendance actuelle favorise plutôt la nomination de nationaux à des chaires de langues étrangères chez nous (1). Il faut noter, cependant, que la liberté dont jouissent nos universités, avec l'absence de toute centralisation étatiste, leur permettent une indépendance dans la nomination de leurs professeurs, qui n'exclut aucune candidature pour des raisons de nationalité.

A Oxford et à Cambridge, les « écoles » de français ont une organisation un peu différente de celle qui existe dans les nouvelles universités d'Angleterre. Les readers, et les fellows des collèges ont toute l'indépendance des maîtres de conférences en France : mais l'enseignement des fellows se limite en principe aux élèves de leur collège; celui des *Readers* et des professeurs titulaires de l'université, est destiné à tous les étudiants dans une spécialité donnée. A Oxford il y a deux professeurs titulaires, l'un de littérature française, l'autre de philologie romane, un university reader in

(1) « The direction of Modern Studies in our Universities should be in the hands of British Scholars. » (N° 38 des recommandations du *Modern Studies Report*.)

French literature et un lecturer. Deux seulement des collèges pour hommes ont des fellows ou tutors pour les langues modernes (c'est le français qu'ils enseignent principalement) ; mais les quatre fondations pour femmes sont bien pourvues : elles ont en tout quatre tutors pour le français et une pour les langues modernes. Les « non-collegiate men students » ont un tutor pour le français, les « non-collegiate women students » également. A Cambridge il y a pour le français un professeur titulaire, deux readers, l'un en littérature, l'autre en langues romanes, et au moins douze fellows des différents collèges qui sont des directeurs d'études soit pour le français seul, soit, le plus souvent, pour les langues modernes, y compris le français. Deux de ces collèges ont, en outre, un lecteur français. Des deux collèges pour femmes, Girton College a une directrice d'études pour les langues modernes, une assistante pour les langues modernes et une lectrice qui est Française; Newham College a également une directrice d'études pour les langues modernes.

Le personnel enseignant le français dans les universités modernes qui n'ont pas le tutorial system est d'ordinaire plus restreint; mais il n'est composé que de spécialistes de français. A Manchester, il y a deux professeurs titulaires, l'un de langue et de littérature française, l'autre de langue française; trois lecturers, dont deux femmes, un assistant lecturer et un lecteur français ; le personnel enseignant comprend donc sept personnes. Il faut cependant ajouter à cette liste deux lecturers enseignant dans l'école d'histoire qui sont affectés au département de français pour l'enseignement de l'histoire et des institutions de la France. A Birming-

ham, il y a un professeur titulaire de langue et littérature française, un lecturer, deux assistant lecturers et un « assistant in colloquial French », ou lecteur, qui est Français. A l'enseignement de l'histoire et des institutions de la France donné en partie par le recteur de cette université qui se trouve être un historien connu, il faut ajouter un cours de philosophie française donné aux spécialistes de français par le professeur de philosophie de l'université. Cet enseignement en philosophie française est également donné à Sheffield et dans certaines autres universités. Certains départements de français offrent aussi un cours spécial sur l'art français.

Rappelons, en résumant, que le travail fourni par ce personnel comporte l'enseignement du français aux étudiants préparant le Pass B. A., aux spécialistes de français préparant le Honours B. A., aux spécialistes d'autres sujets prenant le français comme sujet subsidiaire, aux étudiants déjà graduates qui font leur année de pédagogie, et à des étudiants d'autres facultés qui font du « français pratique ». Presque toutes les universités organisent aujourd'hui des cours du soir pour ceux qui ne sont pas étudiants mais qui veulent suivre un enseignement supérieur ; et le français est toujours une des matières les plus en faveur. Dans les universités où les postgraduate studies sont le plus développées, les professeurs et « lecturers » s'occupent, en outre, des travaux de recherches des étudiants préparant leur M. A. ou leur Ph. D.

Autres activités. — On sait qu'il existe depuis quelques années un système suivant lequel certains

professeurs français viennent faire des conférences dans nos universités, tandis que certains des nôtres font des conférences dans les différentes universités françaises. Ce système prendra sans doute peu à peu de l'extension ; mais on ne prévoit pas l'établissement d'un système d'échange plus général, tant que le professeur britannique donnera « trois fois autant de cours que son confrère français » (1).

A part ces professeurs, d'autres conférenciers français viennent régulièrement parler dans la plupart de nos universités. Grâce aux activités de l'Institut français de Londres et de l'Alliance française, qui a des branches dans presque toutes nos grandes villes (2), les visites d'hommes de lettres ou d'acteurs français célèbres ne sont plus d'une extrême rareté, et bien que les Universités de Londres, d'Oxford et de Cambridge soient le plus favorisées de ce point de vue, les autres profitent de plus en plus de ces visites. D'ordinaire, chaque université a un « cercle français » qui collabore avec la branche locale de l'Alliance française, là où il y en a une : mais le « cercle français » a une activité indépendante qui comporte des réunions littéraires et des représentations dramatiques, des débats et discussions de toutes sortes, et même des excursions.

Publications. — Nous ne parlerons pas des traductions de livres français en anglais qui sont assez nombreuses, nous faisons simplement remarquer que

(1) Appendice III du *Modern Studies Report* : ceci écrit en 1918 reste encore vrai aujourd'hui.

(2) et de la Franco-Scottish Society, en Écosse.

l'extension même des connaissances du français chez nous milite contre les traductions de livres intéressant un public limité de lettrés : peu d'Anglais cultivés aujourd'hui se contentent d'une traduction. Des traductions de livres faisant appel à un public plus étendu ont d'ordinaire plus de succès; et des traductions de « classiques » français paraissant dans de grandes collections comme Everyman's Library, mais spécialement des romans comme ceux de Balzac ou de Victor Hugo, trouvent toujours un public important.

Nous parlerons encore moins des très nombreux livres et articles concernant la France qui paraissent régulièrement chez nous. Ce qu'il y a sans doute de plus frappant dans cette production c'est la place tenue par la France historique et pittoresque. Le nombre de guides ou livres de voyages ayant une vraie valeur littéraire qui ont paru dans ces dernières années est incroyable. Quant aux revues, pour ne prendre qu'un exemple, le *Times Literary Supplement* fait une part très large tant à la production française contemporaine qu'aux travaux français d'histoire littéraire, de recherches et d'érudition.

Si les traductions de livres français tiennent une place moins importante chez nous qu'on pourrait s'y attendre, le nombre de livres publiés en Angleterre est, par contre, très considérable. Les deux collections les plus importantes publiant des livres français, le plus souvent d'auteurs anciens ou bien d'auteurs contemporains déjà connus, sont celle de la maison Nelson et celle de la maison Dent (collection Gallia). Nous n'avons qu'à les citer pour qu'on se rende compte du rôle important qu'elles jouent dans la vulgarisation des

connaissances de littérature française chez nous (1). Mais à part les collections de ce genre il en existe d'autres qui présentent d'abord un intérêt scolaire ou académique : ce sont les collections d'éditions classiques et quelquefois d'éditions critiques dont les plus importantes paraissent aux presses universitaires d'Oxford, de Cambridge, et de Manchester.

A part les travaux d'érudition française paraissant en volume, il existe certaines revues consacrées aux recherches dans le domaine des langues modernes ou du français plus spécialement. Ce sont la *Modern Language Review*, publiée aux presses de Cambridge, la *French Quarterly* dirigée par G. Rudler et A. Terracher, et paraissant aux presses de Manchester. Parmi les différentes revues pédagogiques qui font souvent une place considérable aux questions intéressant les études françaises, il en est une qui est consacrée aux langues modernes : c'est la revue *Modern Languages*, organe officiel de la « Modern Language Association » qui veille, en outre, aux intérêts des professeurs de langues modernes en Grande-Bretagne et en Irlande (2). La « Modern Humanities Research Association » réunit ceux qui se consacrent aux recherches dans les langues et littératures modernes, et publie un bulletin, *M. H. R. A.*

(1) On a déjà signalé plus haut (p. 91) les facilités qu'offrent nos bibliothèques municipales à ceux qui sans être étudiants veulent continuer lectures et études françaises.

(2) Cette Association est en relations suivies avec l' « Association des professeurs d'enseignement des langues modernes » de France. Il existe chez nous, d'autre part, une « Société des professeurs français en Angleterre », qui est composée des Français enseignant chez nous, et qui publie un journal : *Le Français*.

Il va sans dire qu'il existe, comme partout ailleurs, un grand nombre de manuels consacrés au français, dictionnaires, grammaires, etc... Certains de ces ouvrages sont de premier ordre et sont connus de tous ceux qui s'occupent de l'enseignement des langues chez nous. Ce qui est surtout à noter c'est la grande variété dans les méthodes préconisées dans les ouvrages de pédagogie linguistique paraissant en Angleterre : cette variété a un rapport direct avec la liberté relative dont jouissent chez nous les institutions d'enseignement secondaire et supérieur et sur laquelle nous n'avons cessé d'insister tout au long de notre exposé.

IV

TENDANCES ACTUELLES : LA CULTURE FRANÇAISE ET LES UNIVERSITÉS

Nous avons suffisamment insisté au chapitre précédent sur l'extension prise par le français dans les Iles Britanniques. Cette extension est si remarquable que le problème de l'étude du français en tant que langue ne se pose guère plus. La technique ira sans doute s'améliorant, les expériences se multiplieront; on trouvera qu'il est préférable de favoriser telle méthode plutôt que telle autre. Plus loin, nous traiterons sommairement les tendances qui apparaissent dans les universités en ce qui concerne l'enseignement du français, et les possibilités qui s'y présentent. Mais il faut d'abord considérer une question d'ordre plus général. Laissant donc de côté les questions de technique linguistique et celles de la valeur pédagogique de l'étude des langues, nous nous demanderons dans quel sens les études supérieures de français peuvent devenir pour nous un instrument de culture.

« Culture française » suppose « culture » : cette culture ne pourra avoir un sens pour nous qu'en tant qu'elle entrera en contact avec notre propre passé intellectuel, ou, pour parler plus simplement, avec notre

tradition, au sens le plus large du mot. De tous les éléments de cette tradition la plus importante est sans doute notre propre littérature dont l'étude nous fournit les seuls éléments de comparaison valables quand nous abordons une littérature étrangère. Les productions de l'esprit français sont traitées avec une conscience plus haute de leur valeur par un Arnold, un Morley, un Pater, un Leslie Stephen, que par celui qui arrive les mains vides. Et le mot de Matthew Arnold, venant à écrire sur Joubert, après que Sainte-Beuve lui eut consacré un de ses « incomparables portraits » paraît juste : « — Every country has its own point of view from which a remarkable author may most profitably be seen and studied ».

Mais il est peut-être dangereux de prendre des cas exceptionnels en pareille matière : nous ne pouvons demander à nos French Honours Students, quand ils abordent Racine ou Rabelais, d'avoir la culture d'un Arnold, par exemple. Nous pouvons tout au plus leur demander qu'ils connaissent certaines des plus grandes œuvres de notre littérature. Et c'est ici qu'il faut reconnaître que la place faite à la littérature anglaise dans notre enseignement jusqu'à ces dernières années a été trop restreinte. C'est d'ailleurs la conclusion qui se dégage du rapport gouvernemental sur l'enseignement de l'anglais en Angleterre publié en 1921 (1). On y dénonce spécialement la carence des universités dans le passé. « Mais, ajoute-t-on, après tout, en ceci les universités ne sont pas restées en arrière du

(1) *The Teaching of English in England*. H. M. Stationery Office — nouvelle édition, 1926.

reste de la nation. Ce n'est que tout récemment que nous autres Anglais avons commencé à nous rendre nettement compte, comme l'ont fait les Français au siècle de Louis XIV (1), que nous avons une grande littérature indépendante, qui peut soutenir la comparaison avec les plus grandes littératures du monde. Jusqu'à ces cent dernières années, aucun poète anglais — exception faite pour Milton, et cela en partie pour des raisons religieuses — n'a été traité avec le respect dont on entoure Sophocle et Virgile. » Mais évidemment tout a changé et l'anglais ne le cède plus aux langues anciennes et a une place de premier plan dans nos universités. Les études littéraires prennent en même temps plus d'importance dans notre enseignement secondaire, et l'on peut prévoir qu'il existera bientôt un nombre plus grand qu'aujourd'hui de Honours Students capables d'aborder la littérature française et de tirer un profit réel de ce contact.

De ce point de vue nous avons une excellente leçon à prendre des meilleurs étudiants anglicistes en France. Mais ce sont surtout les professeurs anglicistes qui doivent nous inspirer. Tout en admettant la grande importance du travail « original » fourni par tant de remarquables anglicistes de Paris et d'autres universités françaises, on conviendra en effet que l'ensemble de leurs œuvres est surtout admirable en tant qu'il

(1) Déjà en 1864 Matthew Arnold avait proposé comme modèle l'enseignement de la littérature nationale en France. Dès le commencement de ce siècle on revient à la charge : « Peut-être la leçon fondamentale et essentielle que peuvent nous donner les écoles françaises c'est l'emploi de la langue maternelle dans l'éducation. » (P. J. Hartog dans le volume *The Nation's Need*, ed. Spenser Wilkinson, 1903.)

représente un grand effort d'assimilation : que ces œuvres n'ont toute leur valeur que par le fait qu'elles sont écrites en français pour des Français ; et qu'en dernier lieu l'échelle des valeurs à laquelle se rapportent leurs auteurs est française dans ses origines (1).

Mais si la littérature anglaise constitue un point de départ essentiel pour tout professeur et tout étudiant de français chez nous, elle apprendra aussi au spécialiste de français quels sont les éléments de culture française les plus acceptables pour l'esprit anglais, quels sont ceux qu'il s'assimilera le plus facilement. Nous n'abordons pas sans certaines prédispositions cet ensemble traité dans les manuels sous le nom de littérature française ; la France littéraire a existé pour un Dryden, un Pope, un Goldsmith, un Burke, ou bien pour un Swinburne et un Meredith ; et un des services que nous rend la littérature comparée, c'est de dégager plus clairement ces éléments, en d'autres termes de faire ressortir les « influences françaises ». Est-il « dangereux » de nous laisser guider jusqu'à un certain point par notre passé, procédant ainsi du connu à l'inconnu ? Nous ne le croyons pas, car il n'est pas question de sacrifier notre indépendance d'esprit : il ne s'agit que d'avoir un point de départ.

Vue ainsi, la France qui nous apparaîtra d'abord sera-ce peut-être la France créatrice de valeurs dans les domaines de la critique morale, sociale et littéraire —

(1) V. Emile Legouis, *Les Études Anglaises*, Larousse, 1915 (tiré du second volume de *La Science Française*), et A. Koszul, *English Studies in France* (dans *English Studies* (Amsterdam) 1925, pp. 116-120). M. Koszul fait bien ressortir cet aspect des études anglaises en France.

la France des critiques et des moralistes — la France de Montaigne, de Pascal, de la Bruyère, de Sainte-Beuve? Ou bien sera-ce la France de « l'art classique », celle qui s'astreint à imposer à toutes les matières, même les plus intraitables et les plus résistantes (et même quelquefois, osons le dire, les plus ingrates et les moins riches) une mise en forme rigoureuse — la France de Racine et de Flaubert, la France de Malherbe et de Gautier? On soutiendra sans doute avec raison que ces « France » ne se laissent pas distinguer entre elles d'une façon si nette, si arbitraire. Quoi qu'il en soit il ne faudrait pas en tout cas s'en tenir là : ce serait trop beau, diraient les uns, injuste diraient les autres. Voyons si notre tradition ne nous donne point d'autres directions.

Un autre élément de notre culture est l'antiquité gréco-latine qui a toujours constitué le fond des études littéraires dans nos universités. Il faut en tenir compte. Une bonne connaissance des littératures de l'antiquité a été à la base de la plupart des grandes œuvres de la littérature anglaise, et ceci est aussi vrai pour les poètes que pour les critiques. Cette base a existé également en France ; elle y a même été sans doute, au moins pour le XVII[e] siècle, plus importante que pour nous. Faudra-t-il alors présupposer chez notre étudiant de français non seulement une familiarité avec sa propre littérature, mais aussi avec celles de l'antiquité? Nous n'osons répondre à cette question, il suffit seulement de la poser pour montrer qu'il y a là un vrai problème. L'existence des agrégations de lettres et de grammaire paraît démontrer qu'en France même on considère une connaissance de ces littératures comme une base néces-

saire au moins chez le professeur secondaire et supérieur pour un enseignement satisfaisant du français. L'existence, d'autre part, de l'agrégation littéraire des jeunes filles, et les différentes propositions « d'agrégation moderne » montrent qu'on a envisagé en France la possibilité d'admettre une étude du français sans « base classique ». Il convient d'ajouter que du côté anglais l'importance des études classiques (qui déteignent sur celles faites dans d'autres « écoles » des universités), et la possibilité que certains étudiants spécialistes de latin et de grec fassent plus tard des études de français, l'existence enfin dans certaines universités d'une combinaison de latin-français comme matière d'examen pour B. A. Honours (1) : — toutes ces circonstances rendent possible chez un étudiant de français une base de culture gréco-latine, si tant est qu'elle soit considérée comme nécessaire. Pour ceux qui le croient l'extension de l'étude du français qui se fait dans notre enseignement pour une bonne part, on l'a vu, au détriment des études latines, aura pour résultat paradoxal d'en rendre plus difficile la compréhension et l'appréciation littéraire : plus on fera de français, moins on le comprendra (2).

(1) Voir plus haut au 3e chapitre, pp. 101-102, et au premier chapitre, pp. 35-36.

(2) Ce sont des considérations de cet ordre qui ont amené M. A. Meillet à déclarer : « Il y a peut-être maintenant, en nombre absolu, plus d'hommes dans le monde qui savent le français qu'il y a un siècle ; mais ils le savent moins bien... » *Les Langues dans l'Europe nouvelle*, Paris, 1918 (pp. 287-88).

Dans son essai sur l'enseignement du français en Suède (10e cahier des *Études françaises*) le professeur Erik Staaf note (p. 29) que la diminution des études latines dans son pays « n'a pu réagir que d'une façon défavorable sur les études françaises ».

Et même en France, où les études modernes ne se sont pas développées jusqu'ici aux dépens des études anciennes, il arrive qu'on se demande si l'angliciste moyen est à même d'aborder Milton, ou bien tel autre des grands poètes anglais : nous nous souvenons de certaine discussion avec des anglicistes au sujet du poète Swinburne qui posait nettement le problème.

Mais une attitude, un point de départ, ne suffiront sans doute pas à l'étudiant qui veut toucher de près la réalité française. Il faut une méthode, des habitudes de travail, des moyens de contrôle. La tradition du « scholar » les lui fournira, du moins en partie. Cette notion développée chez les « classical men », hellénistes et latinistes, depuis la Renaissance, est toujours vivante chez nous; elle s'est enrichie des conquêtes de l'esprit historique, et elle a déteint sur ceux qui dans le courant du siècle dernier se sont consacrés à la littérature anglaise. Mais l'anglais a déjà eu ses *scholars* au XVIII[e] siècle. L'histoire des très nombreuses éditions de Shakespeare, à partir de celle de Rowe publiée en 1709, est celle des progrès faits dans ce domaine; et l'édition du *Paradis Perdu* (1732) faite par le grand latiniste Bentley, pour étrange qu'elle paraisse, peut néanmoins être considérée comme point de repère.

Il est vrai que même jusqu'à la fin du XIX[e] siècle des travaux tout à fait inférieurs, de cette catégorie, sont venus prendre place à côté des autres, et ce décalage doit certainement quelque chose au manque de centralisation intellectuelle dénoncé par Matthew Arnold, qui demandait en 1865 : « Why is all the journeyman work of literature, as I may call it, so much worse done here than it is in France? » Mais

depuis, beaucoup de choses ont changé. Des monuments d'une érudition sûre — nous citerons à titre d'exemple le *Oxford English Dictionary* et la *Dictionary of National Biography* — d'importantes éditions de tous les grands écrivains anglais en sont la preuve.

Pourquoi avoir pris spécialement les éditions critiques, — car c'est d'elles que nous avons parlé plus particulièrement, — comme exemple des travaux de « scholarship »? C'est qu'elles sont la preuve à la fois d'un réel souci de la vérité historique et d'un respect pour l'œuvre elle-même, en dehors même de toute préoccupation d'histoire littéraire ou de synthèse sociologique. Ce respect est la pierre de touche des études littéraires qui ont résisté jusqu'ici dans nos universités — au moins partiellement — à des tentatives d'assimilation faites au nom d'autres disciplines, qu'elles admettent cependant comme aides. Le *Scholar* c'est celui qui croit pouvoir concilier ce respect pour la grande œuvre qui est à la base même de toute notion valable de littérature avec les exigences de la critique. M. Régis Michaud, dans un discours prononcé devant l'université de Californie, qui a été publié dans un précédent numéro des *Etudes Françaises*, oppose d'une façon très intéressante la notion du *scholar*, qui garde sa force aux États-Unis, à une conception trop utilitaire des études. Mais le type de l'*étudiant* français que M. Michaud assimile au type *scholar* ne comporte-t-il pas d'autres nuances?

La discipline par excellence dans l'enseignement des « classical scholars » chez nous comme en France, c'est la traduction; les travaux de thème et de version sont restés une partie essentielle des études classiques et ceux qui se sont occupés de l'enseignement des lan-

gues contemporaines ont toujours cru utile de suivre également cette discipline. On a vu au 2e chapitre la place qu'elle tient dans l'histoire des études françaises chez nous. Comme, cependant, les études modernes présentent volontiers un intérêt utilitaire, la pleine valeur intellectuelle et artistique du travail de thème et de version n'a pas été reconnue d'emblée. Toutefois, en ce qui concerne le français, aujourd'hui, grâce pour une bonne part à certains travaux dont quelques-uns sont devenus classiques (1), le standard requis dans cette branche des études est généralement très élevé chez nous.

On sait que dans les études classiques le thème tient d'ordinaire une place plus importante chez nous qu'en France. C'est là une circonstance qui, si elle souligne l'importance qu'on attache particulièrement dans nos Public schools et dans nos anciennes universités, à une connaissance approfondie et exacte des langues anciennes, ne laisse pas de rappeler le moindre respect manifesté chez nous pour la langue maternelle. La place plus grande faite à la version latine en France, par contre, rappelle l'importance accordée en France à l'explication en français : on pourrait même se demander si l'explication française telle qu'on la pratique partout en France à l'heure actuelle ne doit pas beau-

(1) Citons en tout premier lieu les excellents manuels de Ritchie and Moore, *French Composition* (1914) et *Translation from French* (1918) (Cambridge Univ. Press). Les admirables « model lessons » qu'ils contiennent sont surtout à remarquer. A la fin du premier de ces volumes, les auteurs ont réuni un certain nombre de « traductions modèles » faites par les meilleurs anglicistes français, donnant ainsi l'exemple d'un genre de collaboration qui est beaucoup à souhaiter.

coup à la version orale latine. Chez nous, l'enseignement de l'anglais n'est pas étroitement lié à l'enseignement des langues anciennes, et cela peut expliquer, en partie du moins, l'absence dans notre enseignement de l'anglais d'une méthode générale d' « explication ». Mais il ne faut peut-être pas aller chercher dans une circonstance de ce genre l'explication de cette absence. Elle se rattache sans doute à quelque chose de plus fondamental. Quelle qu'en soit la cause, de louables efforts ont été faits pour y remédier, et le plus souvent en préconisant une adaptation à nos besoins des méthodes employées en France (1). Le plus intéressant document à consulter à cet égard c'est l'Appendice II du rapport, *The Teaching of English* (1921), intitulé : « A note on the teaching of the mother-tongue in France »; la « lecture expliquée » y reçoit une attention particulière. Mais c'est le livre d'un de nos professeurs qui est Français, M. F. Boillot, *The Methodical Study of Literature* (2), qui représente sans doute l'effort le plus considérable qui ait été fait pour faire connaître et accepter chez nous la méthode d'explication de textes.

Mais l'attitude même envers la littérature que supposent ces méthodes ne laisse pas de rencontrer une certaine méfiance chez bon nombre de nos professeurs de littérature. Les pages consacrées par Lascelles Abercrombie, Professeur de Littérature anglaise à Leeds, au

(1) e. g. dans P. J. Hartog, *The Writing of English*, Oxford, 1907; Eliz. Lee, *The Teaching of Literature in French and German Secondary Schools*, 1911 (Leaflets of English Association n° 18).

(2) Aux Presses Universitaires, 1924. M. Boillot reconnaît sa dette envers ses prédécesseurs, notamment envers G. Rudler, *Explication française* (Colin).

livre de M. Boillot (1) sont très significatives à cet égard et valent d'être consultées. Le critique conteste beaucoup moins d'ailleurs l'insistance sur les travaux indispensables requis par l'étude d'un texte, que la notion d'une « logique de l'appréciation », d'une « jouissance méthodique » (methodical enjoyment), et il se demande si la littérature anglaise s'y prête au même titre que la littérature française.

Si nous ne trouvons point dans notre enseignement (2) une méthode générale correspondant à celle qui a cours aujourd'hui en France sous le nom d'explication de textes, il existe pourtant chez nous d'autres méthodes de travail qui méritent certainement d'être développées. Un des traits distinctifs des collèges d'Oxford et de Cambridge, on l'a vu, est le tutorial system. C'est cette méthode d'enseignement revêtant une forme catéchétique qui au dernier siècle intéressa le plus les auteurs du rapport fait au Ministre de l'instruction publique français sur l'enseignement supérieur en Angleterre et en Ecosse (3). Il comprend le contact personnel entre le professeur et l'étudiant, et admet, par conséquent, des possibilités de variation très sensibles; mais le travail, en général, se présente sous forme d'*essays* écrits par l'étudiant sur un sujet fixé d'avance, et que celui-ci lit à haute voix à son tutor (4), qui le

(1) Dans *The Year's Work in English Studies for 1924*.

(2) Sauf jusqu'à un certain point dans les écoles secondaires d'Écosse.

(3) MM. Demogeot et Montucci. Paris, 1870.

(4) A Cambridge, il s'appelle « supervisors of studies ». Le nom de *Tutor* y est donné aux *Fellows* qui s'occupent des études et des intérêts de l'étudiant en question, d'une façon générale, ce qui est aussi le cas à Dublin.

reprend, l'interroge, discute avec lui l'expression, les idées — en fait en somme une critique plus ou moins méthodique. Il arrivera, en pratique, cela se comprend, que la nécessité d'une explication de textes, ou peu s'en faut, s'impose à la suite de telle citation, de tel rappel. Mais dans ce « tutorial work » le point d'application reste toujours le travail que l'étudiant soumet au tutor; de sorte que sa valeur et son utilité seront mesurées par la valeur du tutor et par celle de l'étudiant. La nature de ce travail variera d'ailleurs selon le sujet étudié, et il prendra la forme, tantôt d'une vraie critique, tantôt d'une argumentation très serrée, tantôt d'un examen des autorités employées, tantôt d'une critique stylistique.

Étant donné que l'internat des collèges autorise la fréquentation des fellows, celui qui a le goût des études s'approprie assez vite les méthodes des scholars avec lesquels il se trouve être en contact; celui qui n'en a pas le goût, tout en écrivant le *minimum* requis de dissertations, trouvera d'autres avantages à ce contact.

Il serait bon à ce propos de se rendre compte, autant que possible, de la nature propre des études universitaires, autrement dit des caractéristiques qui les distinguent, d'une part, des travaux du lycéen, et de l'autre, des travaux « post graduate » qui comportent des recherches originales.

Les auteurs du rapport présenté au gouvernement français en 1870 et que nous avons déjà cité, notent dans leur conclusion : « La limite des deux enseignements est..., de l'autre côté du détroit, incertaine et flottante. Une partie des humanités est soustraite à l'enfant et réservée au jeune homme. Il résulte de ce

déplacement un bien et un mal : le bien, c'est que ces études différées se font — quand elles se font — avec une raison plus mûre; le mal, c'est que ceux des élèves dont l'éducation s'arrête aux portes de l'école supérieure restent étrangers à ces études, et que ceux-là mêmes qui en franchissent le seuil prolongent ces travaux élémentaires aux dépens de leur future profession ». Il est vrai, comme on a pu s'en rendre compte en lisant les pages que nous consacrons dans notre premier chapitre à l'organisation de notre enseignement secondaire, qu'il n'est pas resté au point où il était en 1866; il offre aujourd'hui, dans presque toutes ses branches, la possibilité d'atteindre un niveau de culture générale égal à celui du baccalauréat français. Mais les universités d'alors n'ont pas cessé, pour cela, de se considérer, en partie du moins, comme des institutions devant d'abord arrondir et compléter cette culture humaine amorcée dans les public schools, les grammar schools et les nouvelles écoles secondaires. Et bien que les disciplines spéciales et la notion même de spécialisation se soient emparées de plus en plus de toutes nos universités, celles même de date récente n'excluent aucunement l'idéal d'une culture générale comme base nécessaire de toute spécialisation future. Elles veulent dans la mesure de leur pouvoir continuer à s'offrir ce que les auteurs de ce rapport de 1870 appelaient un « luxe de l'esprit ». « Luxe de l'esprit » ou non, il est certain qu'on ne considère pas chez nous que la formation de l'individu moral soit achevée avec la dix-neuvième année. Les universités veulent bien être des foyers de science, mais elles ne veulent pas non plus renoncer à une tradition qui leur impose

cette autre tâche. C'est l'idée qui ressort d'un livre important, paru en 1921, sur l'enseignement au XIX[e] siècle (1). L'auteur, M. R. Archer, fait remarquer que, grâce en partie à une certaine paresse sans doute, mais en partie aussi à un instinct sain touchant l'importance du rôle tenu par les « humanités » dans l'éducation supérieure, les universités britanniques n'ont pas trop donné dans les abus de l'esprit « historiciste » qui conduisaient à des compilations de toutes sortes, à d'énormes entassements de faits entrepris au nom de la science, mais ne correspondant souvent pas à une idée générale ou bien à une idée générale suffisamment creusée. Si l'on n'a pas toujours voulu faire une place suffisante à ce genre de travail dans nos programmes, si l'on n'a pas toujours respecté le désir d'exactitude qui l'inspirait généralement, on a, du moins, été préservé, par contre, des exagérations qui l'ont souvent accompagné, spécialement peut-être en Allemagne à une certaine époque. Ce sont les universités modernes qui ont le plus donné dans ce sens, s'il faut en croire M. Halliday, nouveau directeur du King's College, London. Dans un chapitre sur Oxford et Cambridge, paru dans un important volume récemment publié (2), il critique la trop grande spécialisation encouragée dès l'entrée à la faculté : les universités modernes tendent à encourager « des recherches prématurées en négligeant l'éducation générale, et veulent fonder sur une base culturelle insuffisante une préparation purement technique ». Pour l'auteur, un des mérites des ancien-

(1) Voir la note en bas de la p. 5.
(2) *The Schools of England*, edited by Dover Wilson, 1928.

nes universités est justement d'avoir jusqu'à un certain point résisté à cette tendance, tout en admettant largement la nécessité des recherches désintéressées comme une de leurs activités essentielles.

Il est possible d'ailleurs d'admettre une certaine spécialisation sans rendre obligatoires des « recherches », au sens strict du mot; et c'est cela, en effet, que prétendent faire chez nous, le plus souvent, les honours schools des différentes universités, en lettres tout au moins. Il n'y a plus comme autrefois deux grades seulement : l'un en lettres, l'autre en sciences. Comme pour l'agrégation en France, les matières ont été différenciées de plus en plus. On a vu plus haut que, chez nous, « langue et littérature anglaise » constituent une matière distincte — et que le plus souvent c'est le cas aussi pour le français. Mais à l'intérieur de cette spécialisation, il s'agit dans la honours school de couvrir le terrain aussi complètement que possible : et le *minimum* de trois années, ou *maximum* de quatre, passées à préparer le Honours B. A., suffisent à peine.

On se trouve donc devant deux tendances, l'une voulant remettre à la période « postgraduate » tout ce qu'on peut appeler recherches, l'autre voulant introduire des recherches dans les programmes pour le honours B. A. On a vu qu'à Manchester, les matières d'études pour le grade de français comportent (n° 9) un mémoire facultatif, qui suppose des recherches originales. Mais, tout en admettant comme épreuve nécessaire pour l'obtention d'un grade la rédaction d'un mémoire, on n'a pas voulu partout que ce mémoire fût fait sur un sujet « original ». Dans certaines universités on admet un travail de ce genre : il ne suppose pas des recherches obli-

gatoires à proprement parler, mais seulement l'emploi des meilleures éditions d'auteurs, et une documentation sérieuse : autrement dit, on ne veut pas exclure comme sujet de mémoire les grands auteurs essentiels, toujours insuffisamment étudiés, sous le seul prétexte que tous les « sujets » les concernant ont été épuisés. C'est ainsi qu'à Cambridge, l'étudiant spécialiste d'anglais, se présentant pour la seconde partie de son tripos, peut offrir comme l'une des matières facultatives un mémoire sur un sujet agréé par les autorités (thesis). Ce travail « doit faire montre de lectures suffisantes, d'un sens critique et d'un talent d'exposition assez développés ; mais il ne comporte pas forcément des recherches originales, la seule condition exigée étant une exacte référence aux sources utilisées ».

Si l'on hésite à plus exiger chez nous des undergraduates spécialistes de leur propre langue, on peut bien se demander si le spécialiste d'une langue étrangère trouvera un profit à plus faire lui-même. L'essentiel c'est que l'undergraduate spécialiste ou non, tout en continuant à parfaire sa culture générale, acquière par un contact direct avec les textes et leur maniement, par l'emploi des bibliographies et autres livres de référence, ce goût de la vérité dans le domaine des lettres qui distingue le *scholar*, et qui serait peut-être la marque spéciale des études supérieures, si nous voulons dire en quoi elles se distinguent essentiellement des études secondaires (1). Les études supérieures elles-mêmes se

(1) L'explication de textes dont il est parlé plus haut n'est pas spéciale aux études secondaires ou supérieures ; mais dans ces dernières elle comporte évidemment une rigueur plus grande là où elle se sert des méthodes historiques. M. Lanson lui-même

divisent donc assez nettement chez nous en deux, les recherches vraiment poussées se voyant remises à la période des « postgraduate studies ».

*
* *

Laissant de côté les tendances de l'enseignement secondaire, examinons maintenant celles qui se manifestent dans les départements de français de nos universités.

Les études de *Pass French* doivent-elles se borner à donner à l'étudiant une bonne connaissance pratique, et autant que possible littéraire à la fois, du français d'aujourd'hui, la lecture de textes de la littérature de 1600 à nos jours ne servant qu'à consolider ces connaissances et non à l'initier à l'histoire littéraire d'une façon sérieuse?

C'est sans doute le plus qu'on peut espérer : mais, on l'a vu, on croit dans certaines universités pouvoir donner à l'une au moins des catégories de pass students des notions de linguistique romane et leur faire lire un choix de textes de vieux français. Il est peu probable que l'on voudra charger de plus de matières les

s'est montré sensible, on le sait, au danger d'une complète « historicisation » de l'explication française. Nous nous permettons de citer le passage suivant tiré d'un de ses articles réunis dans le premier cahier des *Études françaises* (*Quelques notes sur l'explication de textes*) : « Si la culture des Universités ou des Collèges prépare l'homme à la vie dans son milieu et dans son temps, il ne suffit pas de connaître la valeur historique des textes; il faut en rechercher la valeur présente. Il faut supposer que ce ne sont pas des choses mortes, et que le développement de leur contenu et de leurs puissances n'est jamais achevé. » (Note à la page 48.)

programmes de pass French à l'avenir. Il ne faut pas oublier que ces étudiants se présentent en d'autres matières et que par l'histoire, peut-être par la philosophie aussi, ils acquerront des notions d'histoire et de pensée françaises dans la mesure que le comporte le niveau de culture générale requis d'eux. Il convient de noter cependant, qu'à Birmingham, par exemple, — et à Oxford et en Écosse aussi jusqu'à un certain point — ces étudiants profitent du même enseignement que les honours students, et que cet enseignement comprend les différents cours d'histoire française, dont il a déjà été question.

Le premier des problèmes qui se pose concernant les French Honours Studies c'est sans doute celui des combinaisons. C'est là un problème qui se rattache directement aux questions soulevées au commencement de ce chapitre. L'une des combinaisons possibles — on l'a vu au chapitre précédent — c'est celle d'*anglais-français*, une autre celle de *latin-français*. Pour ne traiter que celles ci, il est évident qu'elles présentent toutes deux, de façon différente, la possibilité de rattacher les études françaises à ce fonds de culture nationale qui doit toujours être un point de départ dans les études littéraires. Mais il sied de ne pas oublier que les études de langues étrangères dans les universités comportent toujours un côté linguistique et un côté pratique en même temps que le côté littéraire qui est principalement en cause lorsqu'il s'agit de l'étude de la langue maternelle. Le problème des « double honours schools » se pose aussi, d'ailleurs, pour le professeur de français philologue; mais il se pose autrement. Si celui-ci admet la possibilité d'une combinaison *anglais-*

français, ce sera en se rendant compte du vaste domaine encore en grande partie inexploré qu'est l'anglo-normand ; la combinaison *latin-français* aura pour lui un intérêt philologique autrement grand ; mais il admettra aussi volontiers, en outre, une combinaison de deux langues romanes, dont l'une sera le français. Une combinaison comme *français-allemand*, qui présente un intérêt considérable pour le spécialiste de littérature comparée ou de l'histoire des idées, l'intéressera beaucoup moins, par contre.

Mais toutes les combinaisons quelles qu'elles soient risquent de rencontrer une critique que nous ont exprimée plusieurs de nos professeurs les plus en vue : en demandant au honours student de préparer au même titre, dans les trois années à sa disposition, deux matières au lieu d'une seule, on l'empêche d'en approfondir une suffisamment. Ils seraient seulement enclins à admettre une combinaison, à la condition que la période d'études soit prolongée d'au moins un an, autrement non. Mais d'autres professeurs défendent la double honours school, là où elle existe côte à côte avec une école de français seul, d'abord en rappelant que le professeur secondaire sachant enseigner deux matières, et à la rigueur deux langues, aura toujours sa raison d'être et que les universités doivent tenir compte des besoins de l'enseignement secondaire, et ensuite en insistant comme nous l'avons fait nous-mêmes plus haut, sur la valeur culturelle de plusieurs de ces combinaisons. Tant que le honours student en lettres n'aura pas chez nous une culture générale suffisante pour lui servir de point de départ, il sera, en effet, difficile d'exclure la possibilité de ces com-

binaisons, quelque critiquables qu'elles soient, d'autres points de vue. Mais il est probable que la spécialisation en français restera la règle chez nous, vu la grande étendue des matières enseignées par un département de français. L'on peut dire qu'en ceci l'évolution de nos honours schools de langues modernes a été sensiblement la même que celle des études analogues en France, où l'agrégation de langues, fondée en 1864, a été remplacée en 1885 par des agrégations distinctes d'anglais et d'allemand. Cela étant, il faudra simplement espérer que les études générales faites avant l'entrée dans une honours school de lettres deviendront progressivement plus sérieuses (1).

D'autres problèmes se posent à l'intérieur des départements de français (section « honours studies »). Quelle doit être, par exemple, l'importance relative des études linguistiques et littéraires? Des Français ont quelquefois exprimé un certain étonnement en apprenant le nombre de textes de vieux français étudiés dans nos universités et le nombre de cours consacrés à leur explication ainsi qu'à la philologie romane et à l'histoire de la langue et de la métrique française. Il est vrai que l'importance de ces études est loin d'être la même partout : mais on peut sans doute affirmer, d'une façon générale, que le spécialiste de français chez nous aura, en moyenne, fait plus d'ancien français que l'agrégé de lettres en France (2). Là où n'existe pas de combi-

(1) Voir *Modern Studies Report*, §§ 164-166. Toutes les critiques qui peuvent être faites de la double honours school portent sans doute beaucoup moins sûr des combinaisons admettant une langue principale et une langue secondaire, telles qu'elles existent dans plusieurs universités. V. pp. 101-103.

(2) Non sans doute autant que l'agrégé de grammaire.

naison on comprendra plus facilement la place faite à ce côté des études françaises, mais la raison principale est à chercher dans une autre circonstance. C'est la formation à tendances philologiques de la plupart de nos professeurs de français jusqu'à ces dernières années. En fondant leurs honours schools de Mediæval and Modern Languages, les anciennes universités ont voulu donner un certain sérieux à ces études, et n'ont pas cru possible de le faire autrement qu'en grevant les programmes de textes médiévaux. La plupart de nos romanistes d'alors, comme ceux de la France d'ailleurs, sont allés en Allemagne se mettre à l'école des romanistes allemands et sont revenus chez nous munis d'une forte discipline philologique qui trouvait son champ d'exercice dans les littératures du Moyen âge (1). Il faut dire cependant que ce biais philologique a été fort atténué dès le commencement du siècle (et c'est le sens du *Modern Studies Report*, voir paragraphe 163) non seulement à Oxford et à Cambridge, mais partout. La littérature française depuis la Renaissance tient partout aujourd'hui une place au moins égale à celle tenue par la philologie romane et l'étude du vieux français, et le problème qui se pose n'est peut-être pas celui de la valeur relative des études littéraires et linguistiques (d'autant plus que l'étude de textes d'ancien français a, elle aussi, son aspect littéraire). Il s'agit plutôt de savoir quelles limites il faut mettre à l'étude de la littérature française classique et

(1) Cet aspect des études françaises reçoit à l'heure actuelle une attention encore plus grande que chez nous, paraît-il, dans les universités allemandes.

moderne. Le nombre de textes possibles étant illimité, quel principe apportera-t-on à leur choix?

Nous touchons ici à une question que nous ne pouvons aborder de front dans la présente étude. Nous avons tenté d'indiquer plus haut dans quel sens nous y répondrions nous-mêmes. Mais nous nous garderions d'affirmer que la nôtre soit la seule réponse possible. Dans l'étude des littératures étrangères modernes, les possibilités de choix sont si vastes que tout peut arriver : il n'est pas tout à fait exceptionnel de trouver des romans populaires d'auteurs contemporains figurant aux programmes de l'agrégation d'anglais en France; et chez nous, le champ sur lequel s'exerce le choix est aussi étendu (1). D'une façon générale, on peut dire cependant que l'on ne s'écarte pas trop des sentiers rebattus et que les grands auteurs français, de Montaigne jusqu'à Victor Hugo, sont ceux qui figurent le plus souvent sur nos programmes.

En insistant sur l'étude des grands textes essentiels — car c'est cette étude-là qui doit donner sa valeur « culturelle » aux humanités modernes — on se gardera bien, chez nous, de négliger l'arrière-plan historique.

On aura remarqué d'abord que dans la French honours school de Manchester, la littérature doit être étudiée « dans ses rapports avec les conditions politiques et sociales ». Mais, outre cela, l'une des matières essentielles de cet « honours course », comme des autres, c'est l'étude de l'histoire et des institutions de

(1) Le *Modern Studies Report* insiste, par exemple, que « the pupils..... who specialize in modern studies should not confine themselves to authors whose merit has been approved by time » (p. 98).

la France. Les auteurs du rapport que nous avons cité à tant de reprises voudraient même intégrer toutes les matières étudiées par rapport à un seul pays dans une grande « école d'humanités modernes », qui pourrait se modeler sur les grandes « écoles » classiques d'Oxford et de Cambridge, en évitant cependant d'imiter certains des défauts de ces « écoles ». Il ne faut pas oublier que cette conception implique, à Oxford du moins, de fortes études d'histoire ancienne et de philosophie (1) : cette notion des « humanités modernes » comprend pour les auteurs du rapport autre chose donc que les études philologiques et littéraires. Les « modern studies » devraient s'élargir au point d'exiger « une connaissance historique, politique et économique des peuples auxquels appartiennent les langues étudiées » (§ 143). Ces études devraient même être au premier plan des préoccupations s'il faut prendre au pied de la lettre un autre passage selon lequel « la dissipation progressive de l'ignorance nationale est le but le plus important des Etudes Modernes » (2). Quelle que soit la façon dont on les envisage, il est certain, en tout cas, que l'étude des pays contemporains, pris comme des ensembles, soulève des problèmes qui ne se posent pas directement pour les étudiants de l'antiquité. Il s'agit seulement de savoir s'il sera possible d'étendre à ce point la conception des études modernes sans encourir le risque de la dispersion. Quoi qu'il en soit, on ne

(1) V. plus haut, au 1er chapitre, p. 20.

(2) « The gradual dissipation of national ignorance (c'est-à-dire, en ce qui concerne les pays étrangers) is the greatest aim of modern studies » (p. 32). Ce passage se rapporte, il est vrai, au domaine entier, secondaire et supérieur, des études modernes.

négligera certainement pas le côté historique de ces études : et beaucoup même a été fait pour le développer depuis la rédaction de ce rapport, spécialement dans le domaine français. On connaît les admirables manuels encyclopédiques ayant trait aux études anciennes. Pour quel pays moderne, s'est-on demandé, possédons nous des ouvrages de ce genre? « Pour la France, l'Allemagne, l'Italie, la Russie, nous avons besoin d'une série d'ouvrages, traitant leur histoire dans son sens le plus plein et le plus vaste (géographie, institutions, biographie nationale, art, philosophie), et tout aussi complets, exhaustifs et dignes de foi que les répertoires qui ont été élaborés pour la Grèce et pour Rome ». Les deux importants volumes édités par Arthur Tilley sur la France médiévale et la France moderne sont une première réponse à cette question, du moins pour ce qui concerne la France (1).

Vues de cette façon étendue, les études françaises posent évidemment des problèmes très intéressants de méthode. En ce qui concerne les programmes eux-mêmes, nous ne reviendrons pas sur ce qui a été dit au chapitre précédent, nous bornant à préciser qu'il s'agit, tout en admettant l'histoire politique et économique et l'histoire de la philosophie et de l'art en France, de ne pas sacrifier les deux autres aspects essentiels des études françaises : à savoir, l'aspect linguistique (comportant un côté pratique et un côté théorique et historique) et l'aspect littéraire (lequel, tout en admettant pleine-

(1) *Mediaeval France — A Companion to French Studies* (pp. 456) et *Modern France — A Companion to French Studies* (pp. 850), tous les deux parus en 1922, aux presses de Cambridge.

ment les disciplines historiques, ne doit pas se confondre avec l'aspect historique même).

Quant aux méthodes d'enseigner, il s'agit avant tout de ne pas augmenter le nombre de cours par semaine que les professeurs et lecturers sont tenus de faire et les étudiants de suivre. Dans la plupart des départements de français on a adopté un système de « séminaires » qui a une certaine analogie avec le tutorial system. Ce travail en petits groupes facilite beaucoup l'initiation aux méthodes requises par les différentes matières. Les conférences étant moins nombreuses, admettent par contre une préparation plus sérieuse.

Ce « tutorial work » comprend en tout premier lieu des exercices de thème et de version. En France, le thème tend, paraît-il, à être considéré comme un travail d'enseignement supérieur; il prend en tout cas une place moins importante que chez nous dans l'enseignement secondaire. S'il existe, dans ces matières, une tendance à noter et à encourager, c'est certainement celle qui encourage la version, qui a toujours été moins estimée chez nous que le thème, comme nous l'avons déjà dit plus haut dans ce chapitre, en parlant des disciplines traditionnelles de nos universités.

Pour ce qui est de l'*explication*, il s'agit sans doute de commencer par le commencement, comme M. Boillot l'a bien démontré dans son livre déjà cité — autrement dit, l'anglais doit être le point de départ (1). Il ne

(1) Voir plus haut, p. 134. Il est vrai que M. Boillot préconise l'emploi d'une méthode d'explication dans l'enseignement secondaire *de l'anglais* comme base préalable de tout travail d'explication française, ou secondaire ou supérieure. Il se heurte là, on

s'ensuit pas évidemment qu'il faille exclure d'avance l'explication en français d'un texte de la part du professeur et des étudiants. Mais elle ne pourra être faite d'une façon satisfaisante que par les étudiants les plus avancés. Nous croyons avoir remarqué que c'est d'une façon plus ou moins analogue qu'on envisage l'explication anglaise dans le haut enseignement de l'anglais à la Sorbonne.

Nous touchons là à un autre problème qui est celui de la langue employée dans l'enseignement supérieur du français chez nous. Il est certain, d'abord, que le *lecteur* français, quelle que soit l'instruction qu'il est tenu de donner, la donnera toujours en français. Quant aux professeurs chez nous qui sont de langue française, il est naturel qu'ils fassent la plupart de leurs cours, sinon tous, en français. Mais doit-il en être de même pour les professeurs anglais de français? Si en ce moment la plupart des professors et lecturers donnent une bonne partie de leur enseignement en français, on pourra se demander si l'enseignement supérieur en lettres ne doit pas exiger l'emploi de la langue maternelle, du moins dans les cours littéraires avancés (1). Est-ce que le respect même que nous

l'a vu, à des instincts très forts qui s'y opposent. Mais l'explication d'un texte d'une autre langue (soit le français) *commençant par la version*, ne présente pas les mêmes inconvénients.

(1) Il est intéressant à cet égard de comparer les deux études réunies dans le 10e cahier des *Études françaises*, et dont il a déjà été question plus haut. M. de Grave, parlant de l'université d'Amsterdam, déclare catégoriquement : « En aucun cas nous ne devons suivre l'exemple de certaines universités étrangères, où les professeurs, dans leurs cours de français et de littérature française, se servent de leur langue maternelle » (p. 5). D'autre part, M. Staaff, professeur à Upsale, dit que « l'enseignement des

devons à la culture française ne nous impose, au moins de temps en temps, l'expression en nos propres termes des résultats de nos études et de nos réflexions? Poser la question, c'est y répondre; et nous n'avons qu'à suivre en ceci comme ailleurs, l'exemple de nos collègues anglicistes des universités françaises. On sera peut-être surpris que la question puisse même se poser. Cela tient sans doute à l'incertitude dans laquelle on se trouve sur la valeur et la place des études modernes dans le haut enseignement. Mais avec la « standardisation » des connaissances du français pratique qui va se développant, on en viendra certainement à admettre une conciliation possible de la compétence linguistique, et chez le professeur et chez ses étudiants, avec de sérieuses études littéraires qui comportent l'emploi de la langue maternelle. Sans quoi celles-ci et les valeurs françaises qu'elles supposent ne seront pas assimilées, mais resteront dans le domaine, sinon du vague, du moins de l'exotique.

Nous en venons maintenant à la question du personnel enseignant, qui se rattache en partie à la précédente. Selon les auteurs du rapport, de même que les membres du département de langues modernes doivent aider les étudiants en histoire et en sciences à acquérir les connaissances en langues nécessaires à la poursuite effective de leurs propres études, les professeurs d'histoire, de philosophie, d'économie politique et d'études anciennes devraient venir en aide aux spécialistes

professeurs suédois de langue française est généralement donné en suédois », et justifie cette pratique (p. 46). Un ami allemand m'assure que c'est également le cas dans les universités allemandes.

d' « études modernes ». On a vu que cette recommandation a été très généralement suivie dans les universités dont nous avons parlé, pour ce qui est du français.

Mais ce sont les professeurs de langues des universités eux-mêmes qui ont le plus nettement formulé les besoins d'un « department of modern studies » dans l'important Appendice III (pp. 255-260) qui vaut d'être lu tout entier. Ne pouvant toucher à tous les points qu'ils traitent, nous nous contentons d'exposer ici ce qu'ils requièrent en fait de personnel, comme c'est le point qui nous occupe pour le moment. Le lecteur verra, d'ailleurs, en comparant ces *desiderata* avec la position actuelle décrite au chapitre précédent (pp. 115-119), ce qui a été fait pour y répondre, et ce qui reste à faire : —

I) Un professor, directeur du département, qui devrait être spécialiste, soit de langue, soit de littérature.

II) Un deuxième professor ou assistant professor, qui, si le directeur est spécialiste de langue, devrait être spécialiste de littérature ou *vice versa*.

III) Un lecturer pour l'histoire et les institutions — et pour la géographie selon certains. (Ce lecturer pourrait être rattaché au département d'histoire moderne.)

IV) Autant d'assistant lecturers que l'exigerait le nombre des étudiants (Parmi ceux-ci seraient admis des assistants étrangers nommés chacun pour une période déterminée.)

V) Un lecturer particulier pour la faculté de commerce, qui pourrait, le cas échéant, enseigner, pour des fins commerciales, plus d'une langue vivante.

VI) Certains signataires réclament, en outre : — un lecturer en pédagogie linguistique (Ce lecturer pourrait être attaché au département de pédagogie ou à un département de phonétique.)

En formulant ces demandes les signataires se réclament de l'état de choses qui existe déjà dans les universités américaines, à Harvard notamment.

Ils passent ensuite à l'examen du matériel nécessaire. Comme, d'une part, les lacunes qu'ils déplorent ont été en partie comblées depuis, et comme d'autre part les problèmes touchant le matériel sont à peu près de même nature partout, nous ne croyons pas utile de les exposer ici, et nous nous contentons simplement de noter que les recommandations vont toutes dans le sens d'une centralisation et d'une collaboration de plus en plus prononcées entre les universités.

Quant aux recherches, il y a peu à ajouter à ce qui a été dit plus haut. Le problème, dans ce domaine qui se rattache le plus directement aux questions d'ordre général que nous nous sommes posées tout le long de ce chapitre, c'est celui des grades postulés par nos graduates. Nous croyons ici que la liberté quasi absolue qui leur est laissée, de préparer des thèses françaises ou anglaises, a de gros avantages. Il est probable, cependant, qu'à mesure qu'on arrive à admettre la haute valeur culturelle des études françaises, on croira préférable que tout ce travail ne soit pas fait en langue française et pour des lecteurs français. Quoi qu'il en soit des recherches minutieuses touchant des points précis de philologie et d'histoire littéraire, les synthèses que nous arriverons à faire intéressent en premier lieu le public scolaire et intellectuel de langue anglaise. Si

les départements de français exigent ou bien pour le Honours B. A. ou bien pour le M. A. un travail fait en français, analogue à celui qu'on exige en France des anglicistes pour l'obtention du diplôme d'études supérieures et qui est d'ordinaire rédigé en anglais — et ceci devient de plus en plus le cas — il n'y a pas de raison pour que les travaux de plus grande envergure, entrepris plus tard (et spécialement quand il s'agit d'un sujet littéraire) ne soient pas rédigés en anglais (1).

Mais cette tendance, qui se déclarera de plus en plus nette, si les études françaises prennent la place qu'elles pourraient dans notre économie intellectuelle, ne rendra pas moins fréquents et moins intimes les contacts directs avec la France. Rappelons d'abord toutes les possibilités de relations immédiates qu'offre l'organisation des études françaises dans nos universités.

Tout spécialiste de français tâche de passer le plus grand nombre de mois en France pendant ses années d'études. Il s'inscrira souvent à un des cours de vacances organisés en France, dont certains sont d'un grand intérêt; mais comme ils s'adressent à des étrangers de niveaux très différents, nos honours students trouvent quelquefois plus de profit à la longue dans des arrangements faits nettement à leur intention, comme ceux que nous avons décrits au chapitre précédent. L'undergraduate qui peut passer au moins deux étés en France, trouvera sans doute plus d'avantages à fréquenter un des cours de vacances pendant

(1) Voir un compte-rendu critique de la *Modern Languages Review* de janvier 1925, pp. 94-95, où le Professeur J. G. Robertson discute cette question.

son premier séjour (1). Comme il s'agit avant tout pour l'étudiant — qui doit s'astreindre dans son département de français à un programme assez rigoureux pendant ses trois ou quatre années scolaires — d'entrer en contact direct pendant ses vacances avec le pays qui est l'objet de ses études, le problème essentiel qui se pose pour lui c'est celui de ses ressources. Ce problème est en partie résolu pour les étudiants qui peuvent passer un trimestre normal dans une université française, ce qui leur assure généralement de la part de leur propre université le remboursement de leurs droits. La question économique se pose toujours malgré tout, en ce qui concerne les grandes vacances, et spécialement pour les étudiants des nouvelles universités. Mais grâce en partie à l'avantage du change qui le rend moins aigu, et en partie aux dispositions prises par l'Office des universités françaises et d'autres organisations qui permettent une réduction considérable des frais encourus, on peut affirmer que l'idéal que se sont proposés, en 1918, nos professeurs de langues, est en voie de se réaliser, au moins en ce qui concerne la France (2).

Quant aux *graduates* de français, le problème de leurs relations directes avec la France est aussi d'ordre économique en grande partie. Comme les postes de *lecteur* — abstraction faite des questions du change — sont d'ordinaire beaucoup moins bien compensés que chez nous; comme, grâce sans doute à l'organisation

(1) Voir la discussion de la Modern Languages Association, rapportée dans *Modern Languages*, février 1928.

(2) « Every student of foreign languages should consider it as a part of his training to spend practically the whole of each long vacation abroad. » (Appendix III.)

nationale de l'Université française, il n'existe pas de postes plus importants pouvant être occupés par des Anglais, ce qui est le cas chez nous pour les Français, il est difficile pour les spécialistes de français non pourvus de bourses de recherches — et celles-ci restent assez rares (1) — d'aller travailler en France. Mais ceux qui ont pu continuer leurs études françaises, qui ont eu des bourses de recherches, des postes de lecteur en France, qui ont obtenu l'un ou l'autre des « research degrees » français ou anglais, et qui ont été ensuite nommés à des *lecturerships* dans une de nos universités, maintiennent en général plus facilement le contact avec la vie sociale et intellectuelle française. Ceci est vrai jusqu'à un certain point aussi pour le professeur d'enseignement secondaire. qui aura déjà pris contact avec le pays pendant qu'il était encore étudiant (2).

Il est difficile de dire, en ce moment, s'il se développera un système d'échanges entre le personnel enseignant secondaire et supérieur des deux pays, en dehors de ce qui a été déjà fait. On sait que des échanges d'élèves entre les lycées français et certaines public schools et autres écoles de Grande Bretagne ont déjà été effectués grâce aux efforts de l'Office des universités.

Le nouvel Institut britannique de Paris, inauguré l'année dernière et qui se propose comme un de ses buts de resserrer les liens entre les systèmes universitaires français et anglais, contribuera sans doute à augmenter le nombre de ces contacts. Le récent

(1) L'Appendice III cité plus haut contient d'importantes recommandations sur ce point.

(2) Voir plus haut chapitre III, pp. 95, 106 et 109-110.

Congrès pédagogique franco-britannique qui s'est tenu à University College, London, au mois de juillet dernier suggère encore d'autres perspectives.

Nous n'avons pas besoin de rappeler que les relations entre nos deux pays ne se limitent pas aux contacts d'ordre scolaire ou universitaire. Le « touriste envahisseur » reste sans doute pour le Français moyen le type même de l'Anglais curieux des choses françaises. Encore faudrait-il distinguer entre touristes (1); et il est fort probable que ceux qui se font le moins remarquer seront d'ordinaire ceux qui connaissent et aiment le mieux la France.

*
* *

Mais il faut revenir en terminant au problème essentiel qui nous occupe. Un contact prolongé, intime, avec la France, est d'une importance extrême pour la compréhension du pays, il est certain. Mais si le français doit prendre une première place dans notre enseignement supérieur, s'il doit devenir un instrument de culture dans le sens où nous pouvons dire que les langues anciennes le sont, il faut d'abord et principalement choisir, et, compte tenu des traditions de culture nationale, s'entendre sur les choses qui doivent être considérées comme essentielles, comme fondamentales, dans les hautes études françaises chez nous. Nous avons essayé de montrer dans quel sens vont les tendances; et en exposant les différentes notions possibles d'une

(1) Comme M. Cazamian l'a très justement fait ressortir dans son admirable petit livre : *Ce qu'il faut connaître de l'âme anglaise,* (Boivin), 1927.

« école » de français, nous avons fait ressortir les aspects différents sous lesquels elle peut être envisagée. On aura compris, devant cette variété, qu'il ne s'agira probablement jamais chez nous d'un modèle passe-partout dans un domaine où les facteurs variables sont si nombreux. Même en anglais, où ils le sont moins, le Comité gouvernemental, auteur du rapport — *The Teaching of English in England* — a déclaré : « — Il serait prématuré, voire hors de propos, d'essayer de fixer avec quelque détail les lignes d'une parfaite « école » d'anglais. C'est là un problème que doivent résoudre le temps, l'expérience et les tentatives des diverses universités. »

A plus forte raison, serait-il téméraire de déclarer catégoriquement en quoi doivent consister chez nous les études françaises. Nous pouvons, cependant, affirmer que si elles doivent conserver chez nous leur place privilégiée, ce ne sera pas parce qu'on aura insisté sur leur côté utilitaire qui est secondaire, du moins pour ce qui est des affaires au sens strict du mot (1).

Des quatre aspects essentiels de ces études, certainement celui qui demande le plus à être précisé, c'est l'aspect littéraire. Il est possible de contester la place tenue par les études littéraires *en tant que littéraires* dans le haut enseignement d'un pays civilisé. Nous ne nous engagerons pas ici dans une discussion sur ce point. Nous faisons simplement remarquer qu'elles ne pourront jamais constituer qu'une partie des études

(1) Tout au plus, peut-on affirmer que les touristes anglais, toujours extrêmement nombreux, et de toutes les classes, qui se rendent en France, ont un intérêt pratique à connaître la langue.

dites « modernes », et que, par conséquent, l'arbitraire est moins à craindre que dans l'étude de la littérature nationale. Vu l'indépendance entre eux de nos « départements » de français des différentes universités, vu aussi la variété des disciplines qu'ils comprennent et le rôle que joue l'histoire aujourd'hui partout dans l'étude des « lettres », il n'y a guère de danger qu'on « rétrograde jusqu'à la rhétorique ».

Quoi qu'il en soit, si nous admettons en principe les études littéraires (et nous croyons avoir démontré qu'elles sont acceptées en fait chez nous assez généralement) veillons à ce que nos French honours students étudient tous de près au moins un minimum de textes de premier ordre, *textes considérés comme essentiels*. Nous ne prétendons pas pouvoir dresser nous-mêmes une liste satisfaisante; mais on peut dire qu'elle existe déjà en puissance dans l'ensemble des programmes de nos différentes universités. Cette liste n'aura rien d'arbitraire en soi; mais elle sera déterminée en partie par le fait qu'il s'agit d'une littérature étrangère (1), sans doute aussi par le fait que notre honours student connaît assez bien le français pour aborder les textes de français contemporain qui l'intéressent (romans ou autres), sans qu'on ait besoin de lui en imposer la lecture en vue des examens. Si l'on arrive à s'entendre dans la pratique et d'une façon assez générale sur ce point — le lecteur a vu ce qui a déjà été fait à cet égard — on aura démontré que le choix qui doit être

(1) On oublie quelquefois que l'étudiant d'une langue étrangère aura toujours une connaissance non seulement le plus souvent plus restreinte, mais *différente* de la littérature d'un pays que n'a l'étudiant du pays même.

à la base de toute culture n'est pas une impossibilité dans les « humanités modernes ».

Nous croyons donc qu'il n'était pas hors de propos de traiter pour un public de langue française des problèmes qui paraissent dans un certain sens intéresser seulement les Iles Britanniques. En effet, la culture par les « études modernes » est un problème qui a un intérêt général (1). Et si nous considérons l'abondance et la richesse du matériel, la longue tradition qui lie nos deux pays et l'action réciproque de l'un sur l'autre exercée à tant de reprises dans le domaine de l'esprit comme dans les autres domaines, nous pouvons bien prétendre que si « la culture par les études modernes » est possible, elle trouvera difficilement un terrain plus favorable que celui offert par nos French Studies, à la fois secondaires et supérieures.

(1) Voir par exemple deux livres parus dans une même collection française et qui, tout en ne s'occupant que des études secondaires, traitent ce problème : F. Delattre, *Pour la Culture par l'anglais*, Paris, 1910; et L. Fouret, *Les Humanités modernes*, Paris, 1928. Le second ouvrage a trait plus spécialement à l'allemand.

Si nous avons discuté ici surtout les tendances dans le haut enseignement, c'est que les problèmes de « valeurs » qui nous occupent ont paru se poser chez nous le plus nettement dans ce domaine; mais aussi, sans doute, que notre expérience personnelle nous les a fait mieux connaître.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

I. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT 5
a) écoles secondaires,
b) universités.

II. APERÇU HISTORIQUE DES ÉTUDES FRANÇAISES EN GRANDE-BRETAGNE 41

III. ÉTUDES FRANÇAISES DANS L'ENSEIGNEMENT D'AUJOURD'HUI. 81
a) écoles secondaires.
b) universités.

IV. TENDANCES ACTUELLES : LA CULTURE FRANÇAISE ET LES UNIVERSITÉS 125

Imprimerie E. Aubin et Fils

Ligugé (Vienne)

6-29

SOUTHERN
JUL 1962
BOUT

3 0081 011 527 862